



FERNANDA SANTOS SOUZA

HABILIDADES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIFICULDADES PARA
APRENDER – CINCO ESTUDOS DE CASO

CAMPINAS

2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Ciências Médicas

FERNANDA SANTOS SOUZA

HABILIDADES EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIFICULDADES PARA
APRENDER – CINCO ESTUDOS DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e
Reabilitação, área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ORIENTADOR(A): PROF^a. DR^a. Cecilia Guarnieri Batista

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA FERNANDA SANTOS SOUZA, E ORIENTADA
PELA PROF^a. DR^a CECILIA GUARNIERI BATISTA.

Assinatura do(a) orientador(a)

CAMPINAS

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Maristella Soares dos Santos - CRB 8/8402

Souza, Fernanda Santos, 1990-
So89h Habilidades em crianças e adolescentes com dificuldades para aprender -
cinco estudos de caso / Fernanda Santos Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Cecília Guarnieri Batista.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Ciências Médicas.

1. Deficiência intelectual. 2. Avaliação. 3. Desenvolvimento humano. I. Batista,
Cecília Guarnieri, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Abilities in children and adolescents with learning issues - five case studies

Palavras-chave em inglês:

Intellectual deficiency

Evaluation

Human development

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Cecília Guarnieri Batista [Orientador]

Ivani Rodrigues Silva

Sônia Regina Fiorim Enumo

Data de defesa: 26-02-2015

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

FERNANDA SANTOS SOUZA

ORIENTADOR(A) PROF(A). DR(A). CECILIA GUARNIERI BATISTA

MEMBROS:

1. PROF(A). DR(A). CECILIA GUARNIERI BATISTA

Cg Batista

2. PROF(A). DR(A). IVANI RODRIGUES SILVA

Iva Rodrigues Silva

3. PROF(A). DR(A). SÔNIA REGINA FIORIM ENUMO

Sônia Regina Fiorim Enumo

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas

Data: 26 de fevereiro de 2015

RESUMO

A condição atualmente designada como deficiência intelectual tem sido tratada de diferentes formas. Nesse sentido, alguns dos marcos relevantes indicam: localização do problema no organismo (SNC e sistema endócrino), distinção entre deficiência e doença mental, ênfase na educabilidade e, a partir da segunda metade do século XX, na Educação Inclusiva. Diferentes organismos internacionais definem critérios para diagnóstico, que têm, em comum, nas versões mais recentes, as seguintes exigências: limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e início antes dos 18 anos. Algumas das definições enfatizam a modificabilidade da condição e a importância do contexto sociocultural. Esses aspectos foram valorizados por Vygotsky, que salientou a importância da compensação sociopsicológica, nos casos de alterações de origem orgânica (deficiências). O autor também enfatizou a importância da detecção de habilidades em início de desenvolvimento (“broto” do desenvolvimento); o que tem implicações para a avaliação de pessoas com deficiência. Tendo em vista essas considerações, o objetivo do presente estudo foi identificar habilidades sociais e cognitivas em crianças e adolescentes com dificuldades para aprender, com QI igual ou inferior a 70 no teste WISC-IV (compatível com o valor delimitado para o diagnóstico de deficiência intelectual). O estudo foi composto de duas etapas: a primeira envolveu a seleção dos participantes; a segunda, a realização de estudos de caso. Para a seleção dos participantes, a pesquisadora aplicou o teste WISC-IV em 8 crianças e adolescentes, com idade entre 6 e 16 anos, que participavam dos atendimentos no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento (SPD) do CEPRE/Unicamp. Foram selecionados, para a segunda etapa, cinco crianças e adolescentes que, no teste WISC-IV, apresentaram QI total inferior a 70 e valores inferiores à média nas quatro escalas do teste e que frequentaram com assiduidade os atendimentos do SPD. Em relação a cada participante, foram realizadas consultas a prontuários, entrevistas com os pais ou responsáveis e com os profissionais das escolas em que eles estavam matriculados. Foram realizadas observações sistemáticas das sessões de atendimento no SPD e, para alguns participantes, foram programadas sessões adicionais de atendimento. Todas as sessões foram filmadas e analisadas. A apresentação de cada estudo de caso incluiu: histórico, quadros relativos às habilidades sociais e cognitivas relatados pela

família e profissionais da escola, análise dos modos de lidar com o participante (família e escola), descrição dos modos de participação no SPD, análise microgenética de episódios significativos e síntese. A análise dos casos permitiu a identificação de várias habilidades nos participantes, bem como favoreceu a compreensão de cada caso, ao identificar exemplos de incentivo ao desempenho e ainda evidenciou situações que provavelmente representavam obstáculos a novas aquisições. Os dados sugerem que, ao se enfatizar a busca de habilidades, pode-se obter uma visão abrangente de cada caso, de forma a contemplar, para além das limitações, as potencialidades e indícios de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Palavras chaves: deficiência intelectual, avaliação, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The condition currently designed as intellectual deficiency has been treated in different ways. On this matter, some of the relevant marks point: localization of the problem in the organism (CNS and endocrinal system), distinction between deficiency and mental disease, as well as the emphasis in the education area and, the Inclusive Education starting from the second half of the 20th century. Different international organisms define criteria for diagnosis which has in common, in the most updated version, the following demands: considerable limitations in the intellectual work as well as the adaptive behavior, and beginning before the age of 18. Some of the definitions emphasize the changeability of the condition and the importance of the socio cultural context. These aspects were valued by Vygotsky, who mentioned the importance of the socio psychological compensation, in the alterations of organic origin cases (deficiency). The author also emphasized the importance of detection of abilities in the beginning of the development (sprout of the development); which has some implications to the evaluation of people with deficiency. Having in mind these considerations, the target of this study was to identify social and cognitive abilities in children and teenagers facing learning difficulties, with the same IQ or inferior to 70 in the WISC-IV test (compatible to the delimited value for the intellectual deficiency diagnosis). This study was made of two parts: the first involved selecting the participants; the second, studying the case. In order to select the participants, the researcher gave the WISC-IV test in eight children and teenagers, aged from six to sixteen, who were part of the Development of the Psychology Service sessions (SPD) of CEPRE/ Unicamp. It was selected for the second part five children and adolescents who presented in total an IQ less than 70 and values inferior to the average in the four scales evaluated in the test and that were frequent in the attendance in the SPD sessions. Related to each participant, it was made some sessions with medical record, interview with parents or some responsible for the children and the professionals of the schools where they were enrolled. It was made systematic observations of the sessions in the SPD and, for some participants, it was programmed additional sessions. All the sessions were filmed and analyzed. The presentation of each case study included: historic, table related to social and cognitive abilities related by the family and school professionals, analysis of the way to deal with the participant (family and

school), description of the ways of participation in SPD, micro genetics analysis of important episodes and synthesis. The cases analysis allowed the identification of a lot of abilities in the participants, as well as enhanced the comprehension of each case by identifying examples of performance motivation and pointed situations that probably represented to an obstacle to new acquisitions. The data suggests that, when emphasizing the search of abilities, it's possible to have a wide view of each case, in a way to contemplate, beyond limitations, the potentialities and indications of the children and teenagers' development.

Key words: intellectual deficiency, evaluation, human development.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	xiii
LISTA DE QUADROS	xv
APRESENTAÇÃO.....	1
1. INTRODUÇÃO	3
1.1 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR ORGANISMOS OFICIAIS	7
1.1.1 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - Organização Mundial de Saúde	7
1.1.2 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Associação Psiquiátrica Americana	10
1.1.3 Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Organização Mundial de Saúde.....	14
1.1.4 Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Sistemas de Apoio - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento	16
1.2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA DEFICIÊNCIA.....	23
1.2.1 Concepção de deficiência.....	23
1.2.2 Concepção de avaliação na perspectiva histórico-cultural – implicações para avaliação de pessoas com deficiência	25
1.3 JUSTIFICATIVA DO PRESENTE ESTUDO	30
1.3.1 Objetivos	31
1.3.1.1 Objetivo Geral	31
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	33
3. ETAPA I – SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS ESTUDOS DE CASOS	37
3.1 METODOLOGIA	37
3.1.1 Participantes	37
3.1.2 Instrumentos	37
3.1.3 Procedimento de coleta de dados	39
3.2 RESULTADOS	39
4. ETAPA II – ESTUDOS DE CASO.....	53
4.1 METODOLOGIA.....	53
4.1.1 Participantes	53

4.1.3 Contexto do estudo.....	54
4.1.4 Instrumentos	54
4.1.5 Procedimentos de coleta de dados.....	55
4.2 RESULTADOS	58
4.2.1 Marcela.....	59
4.2.2 Eliana.....	70
4.2.3 Roberta	82
4.2.4 Fábio.....	100
4.2.5 Luciano.....	111
5. DISCUSSÃO	125
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
7. REFERÊNCIAS	131
8. APÊNDICES	137
APÊNDICE 1.....	137
APÊNDICE 2.....	139
APÊNDICE 3.....	141
APÊNDICE 4.....	142
APÊNDICE 5.....	143
APÊNDICE 6.....	145

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de realizar o Mestrado e por todos os ensinamentos obtidos ao longo desses dois anos. Agradeço pela força e amparo concedido nos momentos de dificuldades.

Aos meus pais, por me proporcionarem condições de me dedicar aos meus estudos e por serem meus maiores incentivadores. Os seus exemplos diários de trabalho, persistência e dedicação me estimulam a lutar pelos meus sonhos e objetivos.

Aos meus familiares, que me estimularam e torceram por mim, o meu muito obrigada! Em especial, à minha querida avó Lourdes, que sofreu com as minhas ausências. Ao meu irmão, por estar sempre presente em minha vida. E à minha afilhada, Elisa, pela inspiração e alegria que a sua presença me proporciona.

Ao meu namorado, pela paciência e compreensão durante as minhas ausências devido à dedicação aos estudos e ao aprimoramento profissional. O seu apoio foi fundamental.

À minha orientadora, Cecília Guarnieri Batista, pela dedicação à concretização deste trabalho. Agradeço pela paciência e compreensão das minhas limitações assim como pelo estímulo constante. Nos momentos de dificuldades, o seu entusiasmo me contagiou.

À professora Adriana Laplane, por todo o aprendizado durante o aprimoramento bem como pelo incentivo em realizar o mestrado.

Às professoras Ivani Rodrigues Silva, Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto e Sônia Regina Fiorim Enumo, pelas contribuições dadas para o aprimoramento deste trabalho durante o exame de qualificação.

À Luciana, um anjo que Deus colocou em meu caminho, para dividir uma kitnet, por dois anos, em Campinas. Obrigada pela amizade e companheirismo em todos os momentos. Aos amigos da kitnet, agradeço pelo incentivo e exemplo de luta e dedicação aos próprios sonhos e objetivos.

A todas as amigas do aprimoramento o meu muito obrigada pelo acolhimento e pelas trocas diárias. Sem vocês, meu primeiro ano em Campinas não teria sido tão agradável. Agradeço, em especial, à Paula Junqueira, minha dupla, pelas trocas constantes, incentivo e apoio durante o Aprimoramento e o Mestrado. Sua alegria e disposição me

contagiavam. Serei sempre grata às amigas do coração, Amanda e Anne; sem o apoio de vocês, não teria sido dada a largada para essa conquista.

Agradeço a todas as amigas do Mestrado; em especial, às ex aprimorandas Amanda, Fabiana, Paula Alves, Paula Junqueira e Sabrina, com quem tive o prazer de conviver por mais um ano. À querida Marissa, pela agradável companhia durante os almoços na área de convivência da FCM. E também, à nova amiga Fernanda Lima, com quem pude compartilhar momentos de alegria, preocupação e aprender muito sobre neuropsicologia e educação especial.

Às amigas da escola, Bruna, Isabel e Tauana; mesmo tendo escolhido caminhos diferentes e não compartilhando mais o dia-a-dia, vocês continuaram presentes em minha vida e em meu coração. Obrigada pelo incentivo e torcida.

Às amigas da faculdade, Alyne, Marlene e Nayanna (in-memorian); por mais que a distância física nos separe, vocês estarão sempre presentes em meu coração. Obrigada pelo apoio e torcida.

Às professoras da faculdade, Liliâne Alê-Mar e Sônia Barros, que tanto me encantaram com o seu vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. E à Adriana Figueiredo, por meio de quem me apaixonei pela área da Educação Especial. Vocês foram os meus primeiros exemplos de dedicação, amor e sabedoria na área em que escolhi me especializar. Obrigada pelos ensinamentos e pelo incentivo a continuar os estudos.

Às crianças e adolescentes participantes do estudo; foi muito bom conviver um semestre ao lado de vocês. Muito obrigada por todos os ensinamentos. Aos pais e avós dos participantes do estudo muito obrigada por compartilharem comigo as histórias, as dificuldades e as conquistas de seus filhos e netos. Aos educadores, que se prontificaram a participar deste estudo; a contribuição de vocês foi fundamental.

Às aprimorandas Lia e Jaqueline, que me receberam de portas abertas durante o período da coleta de dados. Sou muito grata a vocês, assim como à Isis e ao Renato, por terem compartilhado comigo esses momentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior /Capes que concedeu um ano de bolsa de mestrado para a realização do estudo.

LISTA DE QUADROS

Quadro1. Comparação entre as definições de Deficiência Intelectual.....	22
Quadro2. Resultados WISC-IV das crianças/adolescentes participantes da Etapa I.....	39
Quadro 3. Observações do comportamento durante a aplicação do WISC-IV.....	40
Quadro 4. Participantes da pesquisa, idade e faixa de QI das crianças/adolescentes participantes.....	53
Quadro 5. Número de sessões com a participação da pesquisadora.....	57
Quadro 6. Habilidades sociais – Marcela.....	60
Quadro 7. Habilidades cognitivas – Marcela.....	61
Quadro 8. Exemplos de indicadores de atenção e participação de forma apropriada, por parte de Marcela, nos atendimentos do SPD.....	65
Quadro 9. Habilidades sociais – Eliana.....	71
Quadro 10. Habilidades cognitivas – Eliana.....	72
Quadro 11. Exemplos de indicadores de atenção e participação de forma apropriada, por parte de Eliana, nos atendimentos do SPD.....	76
Quadro 12. Habilidades sociais – Roberta.....	84
Quadro 13. Habilidades cognitivas – Roberta.....	85
Quadro 14. Exemplos de indicadores de atenção e participação de forma apropriada, por parte de Roberta, nos atendimentos do SPD.....	88
Quadro 15. Habilidades sociais – Fábio.....	101
Quadro 16. Habilidades cognitivas – Fábio.....	102
Quadro 17. Exemplos de indicadores de atenção e participação de forma apropriada, por parte de Fábio, nos atendimentos do SPD.....	106
Quadro 18. Habilidades sociais – Luciano.....	113

Quadro 19. Habilidades cognitivas – Luciano.....	114
Quadro 20. Exemplos de indicadores de atenção e participação de forma apropriada, por parte de Luciano, nos atendimentos do SPD.....	118

APRESENTAÇÃO

Conclui a graduação em Psicologia, na Universidade de Uberaba, em dezembro de 2011. Em 2012, realizei o aprimoramento profissional em Psicologia do Desenvolvimento: Atendimento a Crianças e Adolescentes, no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Professor Dr. Gabriel Porto - CEPRE - FCM - UNICAMP. Durante a graduação, realizei estágios voluntários e curriculares em instituições educacionais regulares e especiais. Desde então, pude observar crianças e adolescentes com queixas escolares quanto às dificuldades de aprendizagem, diagnóstico de deficiência intelectual e autismo. Pude observar também as dificuldades dos profissionais da área da educação e saúde em avaliar essas crianças e adolescentes, e, especialmente, de identificar seu potencial de desenvolvimento como base para o projeto de intervenção.

Durante o aprimoramento no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento (SPD), no CEPRE, atendi crianças e adolescentes, encaminhados pela escola e por profissionais da área da saúde, com queixa/diagnóstico de dificuldades escolares, alteração no desenvolvimento e autismo. Considero que um dos maiores desafios dos profissionais que atuam junto a alunos com dificuldades significativas de aprendizagem e necessidades educacionais especiais consiste em identificar indícios de capacidades e habilidades que estão em vias de desenvolvimento e não focar apenas suas limitações e incapacidades. Diante desse desafio, propus-me a realizar este trabalho durante o mestrado no programa Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação.

1. INTRODUÇÃO

A condição atualmente designada como deficiência intelectual tem sido abordada de diferentes formas ao longo do tempo. De acordo com Pessotti (1), durante a Idade Média, predominou uma concepção supersticiosa, baseada na Teologia e na Moral. Os “dementes” ou “amentes”, denominação utilizada para as pessoas com deficiência mental¹, eram vistos como possuídos por entidades malignas. Muitas vezes, eram exorcizados ou castigados e segregados em asilos. Ao mesmo tempo, as ações de caridade lhes garantiam a sobrevivência (abrigo e alimentação).

Segundo Pessotti (1), a superação dessa concepção teve início com os médicos e alquimistas Paracelsus (1493-1541) e Cardano (1501-1576). Eles foram os primeiros a considerar a deficiência mental como um problema médico. Apesar de alguns avanços em relação à visão teológica e ao dogmatismo do clero, os dois autores ainda conservavam argumentos supersticiosos, distantes da abordagem da Medicina moderna.

Ainda de acordo com Pessotti (1), a concepção organicista foi formalizada na obra de Thomas Willis (1621-1675), em 1664. A deficiência mental, então designada como “idiotia”, “estupidez” ou “imbecilidade”, passou a ser considerada como “lesão ou disfunção do sistema nervoso central” (p. 20). Ainda segundo Pessotti (1), em 1791, J. E. Fodéré situou o sistema endócrino como possível causa da deficiência mental. Em sua publicação “Tratado do bócio e do cretinismo”, o “cretinismo”, forma grave da deficiência mental, é transmitido pelos pais doentes de bócio.

Dessa forma, para Pessotti (1), desde o final do século XVIII, com o tratado de Fodéré, até o início do século XX, a deficiência mental foi considerada uma condição orgânica, hereditária ou congênita, vista como irreversível, incurável e irrecuperável. Foram identificadas possíveis origens para o problema: alterações no sistema nervoso central e no sistema endócrino.

Pessotti situa a distinção entre deficiência mental e doença mental na obra de Esquirol, em 1818. De acordo com Esquirol, citado por Pessotti (1), a “idiotia” deixou de ser considerada uma doença e foi definida como: “um estado em que as faculdades

¹ Pessotti (1) utiliza o termo “deficiência mental” e o mesmo será adotado nas citações relativas a esse autor.

intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação” (p.86). Esquirol apresenta várias causas “locais e físicas” da “idiotia”; entre elas, traumas pré-natais e perinatais. Segundo Pessotti (1), essas contribuições de Esquirol superaram o fatalismo hereditário de Fodéré.

Pessotti (1) destaca que uma nova contribuição foi dada pelo médico Jean M. G. Itard (1774-1838), chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que foi designado pelo ministro da França a educar o menino selvagem de Aveyron. Fundamentado nas teorias do “bom selvagem” de Rousseau, “tabula rasa” de Locke e a “estátua” de Condillac, Itard iniciou seus trabalhos com o menino nomeado por ele de Victór. Inicialmente, Victór foi avaliado por Pinel que o designou de “idiota” por ser carente de recursos intelectuais. Itard discordou do diagnóstico de Pinel e, imbuído das teorias citadas anteriormente, acreditava se tratar de uma “insuficiência cultural” em vez de uma deficiência orgânica. Após um ano de trabalho com Victór, Itard identificou o seu “déficit perceptivo e intelectual”. E, mesmo com o prognóstico negativo de Pinel, que considerava Victór incapaz de ser instruído, Itard não desistiu do jovem e prosseguiu com o seu trabalho, em vez de segregá-lo no asilo ou hospício. Itard exerceu uma “Medicina Moral”, denominada por ele de “Ortopedia Mental” ou “Ortofrenia”, que consistia na “correção ou instalação de noções e de repertórios comportamentais” (1, p. 36).

Segundo Pessotti (1), Edouard Séguin, discípulo de Itard, foi o primeiro a realizar uma “sistematização metodológica da educação especial”. Sua obra oferece propostas metodológicas para a educação dos diversos tipos e níveis de deficientes mentais. A análise da obra de Séguin, feita por Pessotti (1), destaca a contribuição do “diagnóstico diferencial”, proposto pelo autor e realizado pelos médicos, dos diferentes estados de idiotia para guiar o processo de “tratamento moral” e educacional desses indivíduos. O autor destaca, assim, os primeiros trabalhos voltados para intervenções de caráter educacional.

De acordo com a análise de Pessotti (1), Maria Montessori, embasada nas contribuições deixadas por Séguin e Itard, propôs a “educação moral” dos deficientes mentais. Montessori trouxe uma nova contribuição em relação aos seus antecessores: a médica considerou a individualidade dos deficientes, sua motivação e autoestima como aspectos relevantes do processo educacional.

Em resumo, o traçado histórico de Pessotti sobre a deficiência mental aponta para a superação do misticismo, para visões organicistas que situam a origem do problema no corpo (SNC e endócrino) e seu início nos primeiros anos de vida e para as primeiras tentativas de educação de pessoas com essa condição.

No que se refere à área da Educação Especial, Marchesi (2) considera que, até a primeira metade do século XX, a deficiência continuou sendo considerada uma condição predominantemente orgânica, inata e inerente ao indivíduo e, por isso, com poucas possibilidades de mudanças e alterações em decorrência das intervenções educacionais. Nesse período, a educação dos alunos com deficiência ocorria de forma segregada, nas escolas de educação especial. De acordo com Marchesi (2), a partir da década de 1960, ocorreram mudanças e transformações na área da educação especial. Surgiu o conceito de alunos com “necessidades educativas especiais” e se iniciou-se, nas escolas regulares, o movimento de “integração educativa” dos alunos com deficiência. Entre os fatores que impulsionaram essas mudanças, o autor inclui a nova concepção de deficiência, que dá ênfase aos fatores ambientais e às intervenções educacionais como facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Quanto à educação especial no Brasil, de acordo com Kassar e Rebelo (3), a partir da década de 1990, foi adotado um discurso inclusivo, com foco na educação de todos os alunos, em escolas regulares, inclusive os com deficiências acentuadas. Ainda de acordo com as autoras, em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial deveria “complementar ou suplementar o ensino comum” em vez de substituí-lo, “por meio da previsão e provisão de atendimento educacional especializado na própria escola, em escolas próximas ou em instituições assistenciais de caráter privado” (p. 4). Kassar e Rebelo (3) destacam dois programas da política brasileira de educação inclusiva, presentes nos municípios do país. O primeiro, denominado Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tem como objetivo contribuir com a formação de gestores e educadores, com foco na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. E o segundo, Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, tem como objetivo contribuir com a implantação das salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

matriculados nas classes do ensino comum, no contraturno da sua escolarização” (p.9). As autoras identificaram algumas limitações dos programas e aspectos que precisam ser aperfeiçoados para que os indivíduos com deficiência tenham acesso à escolarização e se beneficiem dela.

Na mesma direção, Meletti (4) fez uma análise dos dados oficiais dos Censos da Educação Básica em relação ao acesso, à matrícula e à condição de permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, no Brasil, evidenciando, em processo comparativo, os do Estado do Paraná. A autora identificou, nesse contexto, algumas limitações na implementação da política de educação inclusiva. Segundo Meletti (4), os dados nacionais permitiram identificar uma porcentagem de 25,2% de alunos na faixa etária entre 0 a 19 anos fora da escola. A porcentagem foi maior para os indivíduos com deficiência: 45,55% dos alunos que declararam “não conseguir de modo algum enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus” não frequentavam a escola e 36,73% dos alunos com deficiência intelectual também não frequentavam a escola. A porcentagem de alunos fora da escola, no Estado do Paraná, na faixa etária entre 0 a 19 anos, foi equivalente à nacional, contudo a porcentagem dos alunos com deficiência que não frequentam a escola apresentou uma pequena variação. Em relação à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, 24,33% dos alunos brasileiros estavam matriculados em instituições de educação especial, enquanto, no Estado do Paraná, essa porcentagem foi de 50,02 %. Em relação à etapa de ensino, os dados mostraram que a maior parte dos alunos com necessidades especiais, matriculados em instituições educacionais, estão no Ensino Fundamental, tanto no Brasil quanto no Estado do Paraná. Os dados indicaram ainda um número reduzido de alunos com necessidades especiais matriculados na Educação Infantil e no Ensino Médio, sendo maior o número desses alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Em relação à condição de permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, os dados mostraram uma defasagem em relação à idade dos alunos e à série escolar, no Estado do Paraná. Ainda em relação à condição de permanência desses alunos, os dados mostraram que apenas 27, 27% dos alunos, no Estado do Paraná, têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado. O estudo não apresentou dados nacionais em relação à condição de permanência desses alunos na escola. A partir dos resultados obtidos, as autoras discutem a condição de precariedade na

escolarização desses alunos tanto nas escolas especiais quanto regulares, no Estado do Paraná.

Os estudos de Kassar e Rebelo (3) bem como Meletti (4) foram selecionados por descreverem aspectos recentes da implantação das políticas de inclusão no país. Mostram que muito há para fazer e sugerem novos estudos a respeito. O que é relevante destacar, no presente estudo, é o fato de as políticas de atenção à pessoa com deficiência intelectual se voltarem, cada vez mais, para a escola regular inclusiva.

Dessa forma, o que hoje é designado como deficiência intelectual foi considerado, por muito tempo, como fenômeno de caráter sobrenatural, depois como fenômeno natural de origem orgânica, às vezes, visto como imutável e, outras, como sujeito à mudança, a partir de intervenções de caráter educacional.

1.1 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR ORGANISMOS OFICIAIS

Os organismos oficiais têm importância no planejamento das ações na área da saúde e da educação. Tendo em vista a importância das definições de deficiência intelectual elaboradas por esses organismos, apresenta-se, a seguir, uma revisão dessas definições, como apresentadas nos seguintes manuais: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, OMS), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TRTM, APA) e Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, OMS). Será também apresentada a definição elaborada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD): Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Sistemas de Apoio.

1.1.1 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - Organização Mundial de Saúde

A Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborou um sistema - a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), utilizada pelos profissionais da área da saúde, como uma ferramenta para diagnóstico de doenças. Segundo Di Nubila e Buchalla (5), essa classificação foi criada inicialmente com o objetivo

de conhecer as causas de morte de uma população. Teve seus objetivos ampliados em suas revisões posteriores, estando atualmente na 10ª versão. A CID é adotada pelos países membros da OMS com a finalidade de obter dados estatísticos sobre a ocorrência de doenças e causas de mortalidade, de modo a fornecer dados relativos à demanda por atendimentos hospitalares e ambulatoriais. Contribui, assim, para uma análise da situação geral de saúde de uma população, monitoramento da incidência e prevalência de ocorrências de doenças e agravos e para fins administrativos.

Na CID-10 (6), a deficiência intelectual é designada pelo termo “retardo mental”, definido como:

Parada no desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizado essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social (p. 361).

Devem-se destacar, nessa definição, os seguintes aspectos: alteração no “funcionamento intelectual” e comprometimento do “nível global de inteligência”, constatados durante o período de desenvolvimento.

A décima revisão da CID-10, em inglês, versão 2010 (7), traz essa mesma definição e informações complementares, que não constam do Manual em português, a saber:

Graus de retardo mental são convencionalmente estimados por meio de testes de inteligência padronizados. Estes podem ser complementados por meio de escalas que avaliam a adaptação social a um dado ambiente. Estas medidas proporcionam uma indicação aproximada do grau de retardo mental. O diagnóstico também dependerá da avaliação global do funcionamento intelectual por um profissional experiente. Habilidades intelectuais e adaptação social podem mudar ao longo do tempo e, mesmo que escassas, podem melhorar como resultado de treinamento e

reabilitação. O diagnóstico deveria ser baseado nos níveis atuais de funcionamento.²

Os aspectos a serem destacados nesse parágrafo são os seguintes: a) estimativa do grau de “retardo mental” por meio de testes de inteligência padronizados, complementada por escalas que avaliam a adaptação social em um dado ambiente; b) diagnóstico por meio de avaliação global do funcionamento intelectual do indivíduo, por um profissional experiente; c) ênfase no fato de que “habilidades intelectuais” e “adaptação social” podem mudar e melhorar como resultado de intervenção; d) recomendação de que o diagnóstico seja baseado no nível atual de funcionamento.

Destaque-se a menção à “adaptação social” como um dos aspectos a avaliar na estimativa do grau de “retardo mental”, embora não figure na definição dessa condição. Além disso, é relevante destacar que, de acordo com o texto, um diagnóstico realizado em certo momento (d) pode estar sujeito a mudança, devido à possibilidade de melhora indicada no item c. Assim, de acordo com essa definição, o “retardo mental” não representa uma condição irreversível.

O Manual em português, referente às Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (8), também traz informações complementares, a saber: “A avaliação do nível intelectual deve ser baseada em todas as informações disponíveis, incluindo achados clínicos, comportamento adaptativo (avaliação em relação ao meio cultural do indivíduo) e desempenho em testes psicométricos” (p. 222). De acordo com esse Manual, se possível, as informações obtidas nas Escalas de maturidade e adaptação social (comportamento adaptativo) devem ser completadas com informações obtidas em entrevistas com pessoas familiarizadas com as habilidades do indivíduo (pais, cuidadores). Ainda, segundo o Manual, o teste psicométrico deve ser apropriado ao nível de funcionamento do indivíduo e às suas limitações, que incluem a presença outras deficiências.

Na CID-10 (6), o retardo mental é dividido em seis categorias, às quais correspondem códigos, sendo quatro delas definidas através da mensuração do QI (quociente de inteligência). Os tipos de classificação são: retardo mental leve - QI entre 50

²Tradução da autora.

e 69, retardo mental moderado - QI entre 35 e 49, retardo mental grave - QI entre 20 e 34, retardo mental profundo - QI abaixo de 20, “retardo mental não especificado” e “outro retardo mental”. De acordo com o Manual de Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas (8), essa classificação consiste em uma “divisão arbitrária de um continuum complexo” e, por isso, essas categorias “não podem ser definidas com precisão absoluta” (p. 222).

Na CID-10 (6), o retardo mental leve é caracterizado por dificuldades na aprendizagem escolar e possibilidade, na idade adulta, de trabalhar e se desempenhar bem socialmente. O retardo mental moderado se caracteriza por atrasos significativos na infância e certa necessidade de assistência na vida adulta com a possibilidade de algum grau de independência em relação aos cuidados pessoais, comunicação e habilidades acadêmicas. No retardo mental grave, há necessidade de assistência contínua e, no retardo mental profundo, há graves limitações em relação aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade.

1.1.2 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Associação Psiquiátrica Americana

O DSM-I foi o “primeiro manual oficial de transtornos mentais a concentrar-se na utilidade clínica” (p. 23). Foi desenvolvido inicialmente pelo Comitê de Nomenclatura e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana (APA), baseado na sexta edição da CID, que, pela primeira vez, incluía uma seção para os transtornos mentais. No período da coleta de dados, o DSM estava na sua quarta edição. Em 2013, foi lançada a quinta edição do manual. O principal objetivo do DSM-IV é contribuir com a prática clínica dos profissionais da saúde. Para isso, o manual oferece diretrizes de critérios diagnósticos, que devem ser aplicados conforme o julgamento clínico do profissional. Também visa contribuir com as pesquisas na área dos transtornos mentais e no ensino da psicopatologia, sendo utilizado ainda como um instrumento estatístico na saúde pública (9).

O DSM-IV-TRTM (9) define retardo mental como:

Um funcionamento intelectual significativamente inferior à média (Critério A), acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação,

autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Critério B). O início deve ocorrer antes do 18 anos (Critério C) (p. 39).

Devem-se destacar, nessa definição, os seguintes aspectos: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, limitações significativas no comportamento adaptativo e início antes dos 18 anos.

Segundo o Manual (9), o funcionamento intelectual geral é definido pelo QI avaliado através de testes padronizados de inteligência. O Manual (9) cita testes que podem ser utilizados para esse propósito; como, por exemplo, Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), Stanford-Binet e Bateria Kaufman de Avaliação para crianças. O “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média é definido como um QI de cerca de 70 ou menos”, considerando-se 5 pontos de erro na avaliação do QI (p.73). Assim, indivíduos com QI entre 70 e 75 e com déficits relevantes no comportamento adaptativo podem ser diagnosticados com retardo mental. Por outro lado, “o Retardo Mental não deve ser diagnosticado em um indivíduo com um QI inferior a 70, se não houver déficit ou comprometimento importante no funcionamento adaptativo” (p.73).

O Manual (9) ressalta a importância de considerar, durante a escolha dos instrumentos para avaliação intelectual, os fatores que podem influenciar e limitar o desempenho do indivíduo. Nesse sentido, vale citar, como exemplo, a bagagem sociocultural, língua materna, nível de instrução, deficiências associadas, motivação e cooperação durante a aplicação do instrumento. Em relação à bagagem étnica ou cultural do indivíduo, o profissional deve garantir a utilização de testes padronizados para a realidade do sujeito e a aplicação do instrumento por um examinador familiarizado com essa bagagem. Dessa forma, sempre que se preconize o uso de instrumentos de avaliação, é clara a necessidade de adaptação e validação do instrumento para cada país e cada realidade cultural.

Ainda segundo o Manual (9), o “funcionamento adaptativo” é definido pelo “modo como o indivíduo enfrenta eficientemente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfaz os critérios de independência pessoal esperados de alguém de sua faixa etária,

bagagem sociocultural e contexto comunitário” (p.73). Segundo o Manual (9), o comportamento adaptativo dever ser avaliado através de uma ou mais fontes independentes e confiáveis; como, por exemplo, “avaliação do professor e histórico médico, educacional e evolutivo” (p.74). O Manual (9) também cita as escalas que foram desenvolvidas para esse fim: Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland e Escala de Comportamento Adaptativo para o Retardo Mental da Associação Psiquiátrica Americana. Em relação à primeira escala, Carneiro (10) informa que foi traduzida para o português, mas que não foi padronizada para a população brasileira. E, na relação de testes analisados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Satepsi), consultada no *site* <http://satepsi.cfp.org.br/listaTeste.cfm> do Conselho Federal de Psicologia, em 2013, esse instrumento não estava incluído.

No DSM-IV-TRTM (9), o retardo mental é classificado, de acordo com o comprometimento intelectual, em quatro níveis de gravidade: retardo mental leve com nível de QI 50-55 a aproximadamente 70, retardo mental moderado com nível de QI 35-40 a 50-55, retardo mental grave com nível de QI 20-25 a 35-40 e retardo mental profundo nível de QI abaixo de 20 ou 25. Além desses, também é apresentado o retardo mental de gravidade inespecificada, em que se tem uma grande suspeita de retardo mental. Nesse caso, não é possível realizar a avaliação psicométrica, devido à falta de cooperação por parte do indivíduo, ou aos comprometimentos que impossibilitam a realização da avaliação ou ainda à limitação da idade.

Esse escalonamento, presente na CID e no DSM IV, tem sido criticado por diferentes autores. De acordo com Carneiro (10), a classificação da deficiência intelectual em níveis, tendo como critério as variações no QI, resulta em prognósticos desanimadores e baixa expectativa em relação ao desenvolvimento de crianças e adolescentes com esse diagnóstico. Segundo Daianêz (11), ao determinar o grau do comprometimento intelectual (leve, moderado, grave e profundo), desconsidera-se “a dinâmica do desenvolvimento humano, interessando-se apenas pela estabilidade dos sintomas que caracterizam a deficiência intelectual” (p. 31).

Além das características de diagnóstico, o Manual (9) aborda características e transtornos associados e enfatiza que não há “características específicas de personalidade e de comportamento associadas unicamente com o Retardo Mental” (p. 76).

Fatores predisponentes também são discutidos. Segundo dados do Manual (9), em aproximadamente 30 a 40% dos casos de retardo mental leve, não é possível determinar uma etiologia, enquanto nos casos de retardo mental grave e profundo a etiologia é mais fácil de ser identificada. De acordo com o Manual (9), os principais fatores predisponentes são: hereditariedade, alterações precoces no desenvolvimento embrionário, problemas na gravidez e perinatais, transtornos mentais, condições médicas gerais, contraídas no início da infância e influências ambientais.

A hereditariedade “inclui erros inatos do metabolismo, herdados em sua maior parte, por mecanismos autossômicos recessivos [...], outras anormalidades em um só gene com herança mendeliana e expressão variável [...], e aberrações cromossômicas” (p.77). As alterações precoces do desenvolvimento embrionário “incluem alterações cromossômicas [...], ou dano pré-natal causado por toxinas” (p.77). Os problemas na gravidez e perinatais “incluem desnutrição fetal, prematuridade, hipoxia, infecções e traumatismos” (p.77). Os transtornos mentais “incluem Transtorno Autista e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento” (p. 77). As condições médicas contraídas no início da infância “incluem infecções, traumas e envenenamento” (p.77). Influências ambientais e outros transtornos mentais “incluem privação de afeto e cuidados, bem como estimulação social, linguística e outras e transtornos mentais graves” (p.77).

É importante ressaltar que os fatores citados anteriormente são considerados predisponentes, ou seja, que aumentam a probabilidade de ocorrência do fenômeno, e não como determinantes diretos do mesmo. O dicionário *Houaiss on-line* define “predisponente” como aquele “que cria as condições para o surgimento de sintoma ou de doenças”.

Ainda segundo o DSM-IV-TRTM (9), a evolução do “retardo mental” ao longo da vida do indivíduo é influenciada pela condição “médica geral”, que pode ser compreendida pela condição de saúde do indivíduo e também pelos fatores ambientais. Esses são caracterizados pelas oportunidades a que o indivíduo tem acesso, tais como: educação, estímulos recebidos pelo meio e “adequação do manejo”.

Ainda de acordo com o Manual (9):

O Retardo Mental não é necessariamente um transtorno vitalício. Indivíduos que tiveram Retardo Mental Leve em um momento anterior de suas vidas, manifestado por fracasso em tarefas de aprendizagem na escola, desenvolvem, com treinamento e oportunidades apropriadas, boas habilidades adaptativas em outros domínios, podendo não mais apresentar nível de comprometimento necessário para um diagnóstico de retardo mental (p.78).

Deve-se destacar, nos parágrafos anteriores, a menção à influência do ambiente no prognóstico de desenvolvimento dos indivíduos com deficiência intelectual. Também é mencionada sua contribuição facilitadora, uma vez que um ambiente rico traz oportunidades e estímulos, enquanto um ambiente com poucos recursos traz limitações. Assim, de acordo com essa definição, o “retardo mental” não apresenta um caráter irreversível e é modulado pelas influências do ambiente.

1.1.3 Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Organização Mundial de Saúde

A OMS desenvolveu a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (12) para complementar a CID, no que se refere à funcionalidade e incapacidade associadas aos estados de saúde. “A CIF engloba todos os aspectos da saúde humana e alguns componentes relevantes para a saúde relacionados ao bem-estar e os descreve em termos de domínios de saúde e domínios relacionados à saúde” (p. 18). Se utilizada em conjunto com a CID, fornece uma visão mais ampla e significativa da saúde de indivíduos e de populações (12).

A CIF (12) é dividida em duas partes: a) Funcionalidade e Incapacidade, b) Fatores contextuais. A Funcionalidade e Incapacidade envolve dois componentes: 1) Funções do Corpo e Estruturas do Corpo, 2) Atividades e Participação. Quanto ao primeiro componente, as funções do corpo se referem às “funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas)”;

como, por exemplo, as funções do sistema digestivo, cardiovascular, entre outros, e as funções mentais (p. 23). As estruturas do corpo se referem às “partes anatômicas do corpo como órgãos, membros e seus componentes” tais como as estruturas do sistema nervoso, cardiovascular, digestivo, entre outras (p. 23). Em

relação ao segundo componente, o termo “atividades” diz respeito “a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo” e o termo “participação” se refere ao “envolvimento em situações de vida diária” (p.21). Ambas são interpretadas a partir dos construtos “capacidade” e “desempenho”. O primeiro “descreve a habilidade de um indivíduo para executar uma tarefa ou uma ação” em um ambiente padronizado, de forma a neutralizar o impacto do ambiente na capacidade do indivíduo (p. 26). O segundo “descreve o que o indivíduo faz no seu ambiente habitual” (p. 25).

A segunda parte da CIF (12) se refere aos Fatores Contextuais, que englobam Fatores Ambientais e Pessoais. Os Fatores Ambientais se referem ao “ambiente físico, social e de atitudes nas quais as pessoas vivem e conduzem sua vida” (p.28). Esses podem exercer uma influência positiva ou negativa sobre o desempenho e a capacidade do indivíduo, como também sobre as funções e as estruturas do corpo, atuando como facilitadores ou obstáculos ao desempenho do indivíduo. Os Fatores Pessoais se referem “ao histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição de saúde ou de estados de saúde”; como, por exemplo, idade, hábitos, nível de instrução, entre outros (p. 29). Esses não são classificados na CIF, embora sejam incluídos “para mostrar a sua contribuição, que pode ter um impacto sobre o resultado de várias intervenções” (p. 29).

As funções intelectuais são citadas na CIF (12), no capítulo das funções mentais e englobam: funções de desenvolvimento intelectual, retardo intelectual, retardo mental e demência. As funções intelectuais são definidas, nessa classificação, como “funções mentais gerais, necessárias para compreender e integrar de forma construtiva as diferentes funções mentais, incluindo todas as funções cognitivas e seu desenvolvimento ao longo da vida” (p. 66).

De acordo com a CIF (12), as deficiências que não “podem ser observadas diretamente”, como as relacionadas às funções mentais, podem ser inferidas “a partir da observação do comportamento do indivíduo” (p.257). Pode-se, por meio da utilização de testes padronizados, pressupor que determinadas funções mentais se encontram prejudicadas. Dessa forma, a deficiência intelectual, por ser incluída entre as funções mentais, tem seu diagnóstico baseado no comportamento e no desempenho do indivíduo e não no funcionamento dos diferentes sistemas e funções do organismo, notadamente do

Sistema Nervoso Central. Isso é diferente do diagnóstico de outros tipos de deficiência; como, por exemplo, a deficiência visual, que se baseia no órgão lesado e, a partir dessa lesão, aborda incapacidades e desvantagens sociais dela decorrentes. O mesmo pode ser dito da surdez e da deficiência física.

Dentre as aplicações dos conceitos da CIF (12) na “deficiência mental”, pode-se considerar a influência dos fatores ambientais que podem afetar o grau do desempenho do indivíduo com deficiência intelectual em diferentes esferas da vida, conforme exemplificado no trecho a seguir:

Por exemplo, uma criança com essa deficiência mental pode enfrentar poucas desvantagens em um ambiente em que as expectativas não são altas para a população em geral e onde ela poderia realizar uma gama de tarefas simples e repetitivas, porém necessárias. Nesse ambiente, a criança teria um bom desempenho em diferentes situações de vida. Uma criança similar que cresce em um ambiente competitivo e com alta expectativa escolar pode enfrentar mais problemas de desempenho em várias situações da vida, se comparada com a primeira criança. (p. 268)

É importante destacar, nessa citação, o impacto da realidade social e ambiental em que o indivíduo se encontra inserido, como aspectos facilitadores ou limitadores da sua inserção na sociedade, determinando aspectos de sua funcionalidade ou incapacidade.

1.1.4 Deficiência Intelectual: Definição, Classificação e Sistemas de Apoio - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento³

No relatório anual de 2011 (13), é informado que a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, antiga *American Association on Mental Retardation (AAMR)*, foi fundada em 1876, com o objetivo de discutir as “causas, condições e estatísticas da deficiência intelectual e para desenvolver melhores práticas em

³ Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

educação e serviços”⁴ (p.8) É uma organização sem fins lucrativos, constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

O primeiro Manual oficial de definição e classificação da deficiência intelectual foi publicado pela AAMR, em 1910 (13). Essa definição, conforme descrito anteriormente, passou por sucessivas mudanças. Em 2010, foi publicada a 11ª edição do Manual da AAIDD (14) com a seguinte definição:

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência inicia-se antes dos 18 anos de idade.⁵ (p. 1)

Os autores também destacam que, para a aplicação dessa definição, devem ser considerados os seguintes pressupostos:

As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro de um contexto de ambientes comunitários típicos da idade e da cultura do indivíduo. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como diferenças na comunicação e nos fatores sensoriais, motores e comportamentais. Dentro de um indivíduo, limitações frequentemente coexistem com pontos fortes. O objetivo principal de descrever as limitações é desenvolver um perfil de apoios necessários. Com apoios personalizados apropriados, durante um longo período, a vida funcional da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhorará⁶ (14, p.1).

Alguns aspectos da definição são discutidos a seguir:

Limitações significativas no funcionamento intelectual

⁴ Tradução da autora.

⁵ Tradução da autora.

⁶ Tradução da autora.

Essas limitações se referem a “um escore de QI de aproximadamente dois desvios padrão abaixo da média, considerando o erro padrão de medida para instrumentos específicos de avaliação utilizados, os pontos fortes e as limitações do instrumento” ⁷ (14, p. 31). A AAIDD (14) enfatiza a importância do julgamento clínico do profissional na interpretação dos escores obtidos em relação ao erro padrão de medida do teste. Também enfatiza a necessidade de uma análise dos pontos fortes e limitações do instrumento.

Limitações significativas no comportamento adaptativo

Tais limitações se referem a um desempenho em instrumentos padronizados para avaliação do comportamento adaptativo de “aproximadamente dois desvios padrão abaixo da média (a) em um dos três tipos seguintes de comportamento adaptativo: conceitual, social e prático ou (b) uma pontuação generalizada numa medida padronizada do conjunto das habilidades práticas, sociais e conceituais” ⁸ (14, p.43).

Os autores apresentam quatro itens que precisam ser considerados para avaliação do comportamento adaptativo. O primeiro se refere ao uso de medidas padronizadas. Esse tipo de avaliação vai permitir obter a mensuração apresentada no parágrafo anterior. O segundo item foca o desempenho típico da pessoa, ou seja, o que ela normalmente faz no seu dia-a-dia e não seu desempenho máximo, em situações excepcionais. O terceiro item enfatiza o uso de informantes que conheçam bem o indivíduo que está sendo avaliado e que tenham muita familiaridade com o mesmo. A principal fonte de informações são os pais, visto que, geralmente, são as pessoas que estão em contato com filho há mais tempo e têm mais informações sobre seu desenvolvimento. Outras pessoas que frequentemente auxiliam no quesito conhecimento são os irmãos mais velhos, outros membros da família, professores e amigos. Além disso, a coleta de dados a partir de outras fontes; como, por exemplo, boletim escolar e avaliações anteriores, contribuem para a elaboração de um quadro mais abrangente e compreensivo do funcionamento do indivíduo (14).

Por fim, o quarto item aborda o uso de estratégias alternativas na ausência de medidas padronizadas. Nesse caso, os dados sobre o comportamento adaptativo podem ser coletados através de outros métodos; como, por exemplo, observação direta do

⁷ Tradução da autora.

⁸ Tradução da autora.

comportamento do indivíduo avaliado, boletins escolares, dados dos registros médicos e de avaliações psicológicas anteriores, além da entrevista com informantes que conhecem bem a pessoa que está sendo avaliada (14).

A AAIDD (14) traz algumas diretrizes que devem ser utilizadas pelos profissionais ao se realizar uma avaliação não padronizada do comportamento adaptativo. São elas: coletar dados de várias fontes a fim de obter uma convergência das informações; usar cautela diante das informações qualitativas, em especial as divergentes; analisar os dados obtidos através das observações diretas com cuidado, pois podem não representar um comportamento típico e também não fornecer uma visão completa do comportamento do indivíduo; empregar o julgamento clínico para analisar a confiabilidade das informações obtidas nas entrevistas; realizar uma análise crítica de todas as fontes de informações, observando os critérios de precisão e relevância e considerar o grupo em que o indivíduo está sendo comparado a fim de obter as limitações significativas no seu comportamento adaptativo.

Idade de início antes dos dezoito anos

Esse critério tem por finalidade distinguir a deficiência intelectual de outros tipos de deficiência que podem ocorrer posteriormente na vida. Os autores destacam que geralmente a deficiência intelectual se origina durante o desenvolvimento fetal, no momento do parto ou pouco depois do nascimento. Pode também, em alguns casos, originar-se na infância ou na adolescência, devido a danos progressivos; como, por exemplo, desnutrição, doenças ou danos adquiridos como; por exemplo, trauma cerebral (14).

A AAIDD (14) enfatiza o uso de medidas padronizadas para a avaliação do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, mas apresenta abertura para outras formas de avaliação. Ao longo da definição, há uma valorização do julgamento clínico nos processos de diagnóstico, classificação e planejamento de apoios. O Manual (14) enfatiza que esse julgamento demanda um alto nível de conhecimento, habilidade e experiência do profissional. Para obter dados válidos e precisos, é fundamental conhecer a pessoa que está sendo avaliada e o ambiente em que está inserida.

No Brasil, não se dispõe de testes padronizados autorizados pelo Conselho Federal de Psicologia para avaliação do comportamento adaptativo. Assim, a alternativa encontrada é a observação direta do comportamento do indivíduo e a busca de informações, por meio de entrevistas com pais, familiares, cuidadores, professores e demais profissionais que estão em contato direto com o indivíduo.

Além dos aspectos já mencionados, amplia-se a preocupação em realizar uma avaliação cautelosa e fidedigna ao se enfatizar, também, a diversidade cultural e linguística em diferentes contextos, que pode influenciar na avaliação. Para a AAIDD (14), a análise dos resultados obtidos na avaliação deve levar em conta o que é observado habitualmente para a faixa etária do indivíduo avaliado, na comunidade e cultura em que se encontra inserido.

Considerando a complexidade do funcionamento humano, a AAIDD (14) ressalta a importância de valorizar os “pontos fortes”, de modo a não se ter um perfil fechado e unitário das pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual. Após identificar as limitações, é de fundamental importância buscar apoios personalizados e apropriados às necessidades individuais. De acordo com a AAIDD (14), na maioria dos casos de deficiência intelectual, os apoios irão contribuir diretamente para um maior funcionamento do indivíduo.

A AAIDD (14) aborda a deficiência intelectual dentro de uma concepção multidimensional do funcionamento humano, em que estão envolvidas cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto. Além das habilidades intelectuais e de comportamento adaptativo já enfatizadas anteriormente, é preciso considerar também, durante o processo de avaliação e diagnóstico, as condições de saúde do indivíduo. Cabe avaliar a participação na sociedade, que inclui o desempenho dos papéis sociais e a sua interação nos diferentes ambientes em que o avaliado se encontra inserido: familiar, educacional, profissional, religioso e cultural. Cabe, ainda, avaliar o contexto em que se encontra inserido, que abrange, desde a família, os serviços educacionais e a vizinhança, até as características do país e da cultura.

Cada uma dessas dimensões deve ser analisada de forma ampla, considerando as múltiplas relações entre elas. Por exemplo, a avaliação do funcionamento intelectual deve ser compreendida à luz das outras dimensões, visto que o comportamento adaptativo,

as condições de saúde, as oportunidades de participação e o contexto em que o indivíduo se encontra inserido exercem influência no seu funcionamento intelectual.

A seguir, é apresentado um quadro comparativo das definições de deficiência intelectual, evidenciadas na CID-10, no DSM-IV-TRTM e no manual de classificação da AAIDD. A CIF não está presente no quadro por não apresentar critérios diagnósticos específicos para a deficiência intelectual.

Quadro 1. Comparação entre as definições de deficiência intelectual

	Nom e	Crítérios diagnósticos	Instrumentos de avaliação	Modificabilidade	Contexto sociocultural	Classificação
CID-10	RM	“Nível reduzido do funcionamento intelectual resultando em capacidade diminuída para se adaptar às demandas diárias do ambiente social normal” (8, p.222).	Testes padronizados de inteligência. Escalas de maturidade e adaptação sociais padronizadas, se possível, completadas por entrevista com pessoas familiarizada com o indivíduo (pais e cuidador). Achados clínicos. (8)	As habilidades intelectuais e de adaptação social podem mudar ao longo do tempo e melhorar com treinamento e reabilitação. (7).	O comportamento adaptativo deve ser avaliado em relação ao meio cultural em que o indivíduo se encontra inserido. (8)	Níveis de QI: Leve Moderado Grave Profundo “Outro” “Não especificado” (6)
DSM-IV	RM	Funcionamento intelectual inferior à média. Limitações significativas no funcionamento adaptativo. Início antes do 18 anos. (9)	Testes padronizados de inteligência. Escalas de comportamento adaptativo. “Avaliação do professor e histórico médico, educacional e evolutivo” – uma ou mais fontes independentes e confiáveis. (9, p.74)	Não é um transtorno vitalício. Sua evolução é influenciada pelas condições de saúde e pelos fatores ambientais (educação, estímulos recebidos e “adequação do manejo”). (9)	Escolha dos instrumentos de avaliação intelectual deve considerar: bagagem sociocultural, língua materna e nível de instrução do indivíduo avaliado. (9)	Níveis de QI: Leve Moderado Grave Profundo “Gravidade inespecificada” (9)
AAIDD	DI	Limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Início antes dos 18 anos. (14)	Testes padronizados de inteligência. Escalas padronizadas de comportamento adaptativo e estratégias alternativas na ausência de medidas padronizadas (observação direta do comportamento, entrevistas com informante que conheçam bem o indivíduo, etc). (14)	“Com apoios personalizados apropriados, durante um longo período, a vida funcional da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhorará.” (14, p.1)	O contexto em que o indivíduo vive é uma das cinco dimensões do funcionamento humano a ser considerada na avaliação, que deve considerar a diversidade cultural e linguística. (14)	Menciona intensidade dos apoios nos domínios das habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto. (14)

Legenda:
DI: Deficiência intelectual
RM: Retardo mental

No conjunto das definições, observam-se mudanças ao longo do tempo, que tendem a incluir, cada vez mais, outros aspectos do desenvolvimento além do estritamente cognitivo e, também, o contexto sociocultural em que o indivíduo se encontra inserido, como relevantes para o diagnóstico da deficiência intelectual. Também se observa uma redução da importância da classificação em níveis de QI (leve, moderado, grave e profundo) e uma maior ênfase na modificabilidade da condição.

Entre as abordagens que consideram a interação social no processo de desenvolvimento humano, foi destacada, no presente estudo, a perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky (15), proponente da abordagem, as funções mentais superiores originam-se nas relações sociais, para depois serem internalizadas pelo indivíduo, destacando a importância das relações sociais na constituição do sujeito. A perspectiva histórico-cultural também enfatiza as mudanças e transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano, por influência do contexto sociocultural.

1.2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA DEFICIÊNCIA

1.2.1 Concepção de deficiência

No início do século XX, Vygotsky iniciou uma discussão sobre deficiência, em bases diferentes da tradição organicista da época. O foco passou de uma visão biológica e centrada nas limitações do indivíduo para a busca de uma compreensão do seu desenvolvimento, a partir de uma perspectiva social. (16,17)

Segundo Vygotsky (17,18), o déficit orgânico desempenha uma dupla influência no desenvolvimento de uma pessoa com deficiência. Se, por um lado, traz dificuldades, obstáculos e limitações, por outro, estimula o desenvolvimento de caminhos alternativos ou indiretos, com a finalidade de compensar a deficiência. Para o autor, a principal forma de compensar a deficiência é através do desenvolvimento cultural. “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (17, p. 869).

De acordo com Vygotsky (17), “[...] o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica” (p. 868). O autor enfatiza o fato de que a mesma tarefa pode ser realizada por vários meios, de forma que um impedimento orgânico não signifique a impossibilidade de realização da

tarifa. Como exemplos, nesse aspecto, pode-se pensar em formas alternativas de comunicação pelo surdo (ex: datilografia, Língua de Sinais) e de leitura pelo cego (ex: texto em Braille, livro falado). O papel da tecnologia seria o de prover novas alternativas, sempre na linha de superar os impedimentos orgânicos. Essas novas possibilidades estariam de acordo com as colocações do autor, para quem, nesses indivíduos, essas funções são desenvolvidas a partir de um “aparato psicofisiológico” diferente do das pessoas sem deficiência.

Em relação às crianças com deficiência intelectual, Vygotsky (17) argumenta sobre a necessidade de se criarem caminhos alternativos para o desenvolvimento de suas “funções superiores de pensamento e memória”, ou seja, desenvolver “meios internos de comportamento” cultural, de forma similar aos “meios externos do comportamento cultural” para as crianças cegas e surdas, como o Braille e a datilografia.

Barroco (16) e Daianêz (11) discutem o processo da compensação proposto por Vygotsky. As autoras afirmam que o mesmo não se refere à substituição, no plano biológico e orgânico, das funções comprometidas dos órgãos do sentido, nos quais um órgão substitui outro ou passa a desempenhar a sua função. De acordo com Daianêz (11), a compensação, à luz da teoria histórico-cultural, ocorre através da linguagem e da mediação social, tendo como foco central a participação e a inserção social e cultural dos deficientes.

Góes (19) enfatiza a distinção entre a compensação orgânica, em que um órgão pode substituir ou realizar a função de outro e a compensação sociopsicológica proposta por Vygotsky. Na compensação sociopsicológica, o desenvolvimento está totalmente vinculado às relações sociais e às experiências culturais a que o indivíduo tem acesso. Para a autora, “Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (p.99).

Para um maior entendimento da compensação sociopsicológica, Daianeiz (11) destaca que esse processo ocorre através de uma “[...] complexa reestruturação da atividade psíquica, a perda de uma função é compensada sócio-psicologicamente por outra” (p. 33).

Decorrente dos estudos de Vygotsky, Sierra et al. (20) e Sierra e Facci (21) discutem a educação de crianças com deficiência intelectual. Para Sierra et al. (20) e Sierra e Facci (21), a educação para esse público deve visar à compensação da deficiência e ao

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As autoras ressaltam a importância da mediação do professor, ao propor e conduzir situações que estimulem o pensamento e a apropriação dos conceitos científicos.

Em relação à mediação do professor, Daianêz (11) argumenta:

O educador ocupa um papel de mediador e intelecto, e muitas vezes, faz pela criança aquilo que ainda não consegue desenvolver sozinha, mobilizando forças compensatórias. A mediação do outro é extremamente importante para garantir a qualidade das experiências sociais, culturais – educacionais da criança, bem como, para compensar as dificuldades orgânicas e sociais que as crianças com deficiência mental se deparam. (p.48)

Daianêz (12), Sierra et al. (20) e Sierra e Facci (21) argumentam que, muitas vezes, a escola foca o trabalho no plano concreto devido às dificuldades do desenvolvimento do pensamento abstrato das crianças com deficiência intelectual. Segundo Daianêz (12), com essa perspectiva “a escola adapta-se ao atraso da criança, traçando um limite no seu processo de desenvolvimento” (p.44).

Dessa forma, a concepção de deficiência intelectual, na abordagem histórico-cultural, foca a constituição social do sujeito e a possibilidade de compensação da deficiência por meio da interação social e das experiências culturais a que o indivíduo tem acesso.

1.2.2 Concepção de avaliação na perspectiva histórico-cultural – implicações para avaliação de pessoas com deficiência

Ao apresentar sua visão sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (15) trouxe a discussão sobre formas de avaliação do desenvolvimento e criticou as práticas da época, centradas na avaliação de habilidades plenamente desenvolvidas por meio de instrumentos padronizados. Essa discussão tem repercussão importante para a abordagem das pessoas com deficiência. O autor propôs a distinção entre dois níveis de desenvolvimento: real e proximal, que podem ser identificados por meio de formas distintas de avaliação. O autor define o nível de

desenvolvimento real como “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados” (p. 95). Refere-se, nesse caso, às ações que a criança consegue realizar de forma independente e que constituem “funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (p. 97). Vygotsky (15) define o nível de desenvolvimento potencial como aquele que é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97).

A distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que consegue realizar com auxílio (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza a zona de desenvolvimento proximal (15). Para Vygotsky (15):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (p. 97)

Vygotsky (15) comenta que o nível de desenvolvimento real se constitui na base para os instrumentos de avaliação padronizados, visto que esses instrumentos avaliam o que o indivíduo consegue realizar de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial é avaliado pelas ações da criança ao receber auxílios e apoios de alguém mais competente, que pode ser um adulto ou uma criança mais velha. Em relação ao desenvolvimento potencial, Wertsch (22) considera que o construto foi elaborado para possibilitar o exame de funções em processo de maturação (*botões* ou *flores* do desenvolvimento), que permitem a obtenção de indícios sobre o provável curso desse desenvolvimento. Batista, Cardoso e Santos (23), no estudo de crianças com alterações no desenvolvimento ao longo de interações de caráter educacional, identificaram habilidades restritas a um tipo de condição (ex: que ocorriam somente em um tipo de atividade), e/ou que ocorriam com pouca frequência (ex: aplicação correta de um conceito restrita a um momento específico). Assim, a noção de desenvolvimento potencial se aplica à busca de

indícios de desenvolvimento, quando o processo ainda está incipiente. Essa busca é sempre difícil, uma vez que a metáfora relativa a “flores” e “frutos” não se aplica, diretamente, a sequências de ações em desenvolvimento, que, na perspectiva histórico-cultural, se organizam de formas variadas, geralmente não lineares (24).

Para Vygotsky (15), “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (p. 98).

A ideia de avaliação do desenvolvimento potencial traz desafios e tem inspirado várias propostas de trabalho. Uma delas é a avaliação assistida ou dinâmica. Segundo Linhares (25), nesse tipo de avaliação, o profissional fornece assistência ao examinando por meio de pistas, demonstrações e *feedbacks*, com o intuito de conhecer o seu nível de desenvolvimento potencial. De acordo com a autora, a avaliação assistida pode ser realizada por dois métodos diferentes: o método estruturado e o clínico.

Segundo Linhares (25), no método estruturado:

Estabelece-se uma estruturação no processo de avaliação separando-o em diferentes fases, sem assistência e com assistência. Também é prevista a direção que se deve tomar durante a fase de ajuda, embora possa haver certa variação de um examinando para outro, quanto à forma e quantidade de ajuda oferecida (p. 25).

Um exemplo de estudo nessa linha foi realizado por Santa Maria e Linhares (26) junto a crianças com dificuldade de aprendizagem e classificadas como deficientes mentais leves pelo instrumento de avaliação psicométrica Columbia. Foram aplicados instrumentos estruturados de avaliação assistida, com as seguintes fases: preliminar, sem ajuda, com assistência, manutenção e transferência. Os resultados obtidos apontaram que, em geral, as crianças melhoraram o seu desempenho na fase de assistência e manutenção, em comparação à fase sem ajuda. Os resultados também indicaram que, embora as crianças tivessem sido classificadas no mesmo nível intelectual no teste Columbia, houve variações em relação ao tipo e à quantidade de ajuda necessária para elevar o seu desempenho nas atividades de avaliação assistida. Foram encontrados os seguintes perfis de desempenho

nas provas assistidas: alto-escore (bom desempenho desde a fase inicial), ganhador (melhora do desempenho na fase de assistência e manutenção após o fim da assistência) e não ganhador (não manutenção do desempenho após a fase de assistência).

Outro estudo nessa linha foi realizado por Dias, Cunha e Enumo (27) entre crianças com necessidades educativas especiais. Psicólogos treinados em avaliação assistida aplicaram os jogos de perguntas de busca com figuras diversas (Pbfd), em crianças com dificuldade de aprendizagem e perguntas de busca com figuras geométricas para crianças com deficiência visual (PBFG-DV), em crianças com baixa visão leve. Segundo as autoras, esses jogos têm por objetivo “investigar as estratégias utilizadas pelas crianças na elaboração de questões de busca de informações, com restrição de alternativas, em situações de resolução de problemas” e incluem fases sem ajuda, de assistência e de manutenção (p.600). Os resultados obtidos apontaram que as crianças com dificuldade de aprendizagem melhoraram o seu desempenho em relação à elaboração de perguntas de busca e também apresentaram um maior número de tentativa de solução correta após a fase de assistência. No perfil de desempenho cognitivo dessas crianças, houve predomínio do perfil ganhador, ou seja, “apresenta bom desempenho na fase sem ajuda e, com assistência, melhora no desempenho na fase de manutenção” (p. 604). No perfil de desempenho das crianças com deficiência visual, houve predomínio do perfil ganhador-mantenedor, ou seja, “melhoraram ou mantiveram o desempenho, comparando a fase de assistência (ASS) em relação à fase sem ajuda (SAJ)” (p. 605).

Queiroz, Enumo e Primi (28) analisaram os resultados obtidos em seis pesquisas de mestrado e doutorado sobre avaliação assistida, realizadas entre os anos de 1998 e 2008. Participaram dessas pesquisas crianças com problemas de desenvolvimento ou deficiência e crianças sem necessidades educacionais especiais. As pesquisas utilizaram provas psicométricas e assistidas estruturadas. Na análise dos dados, os autores utilizaram testes estatísticos para associar e comparar o desempenho das crianças nas provas psicométricas e assistidas estruturadas. Os resultados obtidos apontaram que não houve relação significativa entre o desempenho nos dois tipos de provas. Os autores discutem que os dois tipos de avaliação se complementam e oferecem “uma visão mais global do desempenho cognitivo, especialmente nos casos de crianças com problema de desenvolvimento ou de aprendizagem” (p. 442). Observa-se, portanto, que a modalidade

estruturada de avaliação assistida tem sido utilizada de forma sistemática, levando à identificação do potencial de desenvolvimento das crianças avaliadas.

A outra modalidade descrita por Linhares (25) é centrada no método clínico, em que “as intervenções de ajuda por parte do examinador são menos sistematizadas, sendo oferecidas livremente” (p. 25). Essa modalidade de avaliação tem sido utilizada em estudos com crianças com alterações no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem.

Uma outra forma de buscar habilidades em desenvolvimento foi descrita por Batista, Cardoso e Santos (23). As autoras observaram crianças com deficiência visual e acentuadas alterações no desenvolvimento, no contexto dos grupos de convivência de um projeto de educação não formal. Durante os atendimentos semanais das crianças nos grupos, as autoras coletaram dados sobre habilidades em tarefas semelhantes às escolares e também fizeram anotações sistemáticas para identificação de exemplos de habilidades – a “busca de capacidades”. A análise permitiu identificar exemplos de uso de capacidades mentais superiores (raciocínio, memória, entre outras) em situações não formais de avaliação, consideradas como capacidades em vias de desenvolvimento. Segundo as autoras, o fato de as crianças serem observadas constantemente, realizando várias tarefas na companhia de colegas e terapeutas conhecidos e em um ambiente sem cobranças de desempenho, contribuiu para a identificação dessas capacidades.

Outro estudo nessa linha foi desenvolvido por Silva e Batista (29), com crianças com deficiência visual e outras deficiências associadas. As autoras acompanharam essas crianças durante um ano, no contexto dos grupos de convivência de um projeto de educação não formal e buscaram identificar indícios de desenvolvimento em contexto de interação com adultos. Os resultados obtidos evidenciaram que a atuação do adulto, ao oferecer orientações e atribuir significado e sentido às ações das crianças, contribuiu para a apropriação das práticas sociais por parte delas. Nesse contexto de interação, as pesquisadoras identificaram indícios de desenvolvimento que não foram observados em outros momentos.

No caso da deficiência intelectual, crianças e adolescentes, quando avaliados por meio de instrumentos padronizados de avaliação, apresentam baixo desempenho. É altamente relevante discutir formas de avaliar seu nível de desenvolvimento potencial para planejar estratégias educacionais e para evitar a caracterização dessa criança ou adolescente

apenas pelas incapacidades. Dentre as formas de avaliação do desenvolvimento potencial, especialmente nos casos de alterações mais acentuadas, que incluem dificuldades de atenção e concentração, a observação sistemática da criança ou adolescente em diferentes contextos favorecedores de seu desenvolvimento tem se mostrado promissora. Cabe, também, realizar entrevistas com pessoas significativas, com foco nas capacidades e habilidades em desenvolvimento e não apenas na “qualificação da queixa” por meio de explicitação das dificuldades. Essa discussão é importante para um diagnóstico abrangente da deficiência intelectual, que permita a identificação de potencialidades e indícios de desenvolvimento e não apenas a identificação de dificuldades e limitações.

Essa identificação de potenciais e indícios de desenvolvimento contribui, de forma significativa, para o trabalho dos profissionais da área da educação. A criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, com dificuldades, mas também potencialidades.

1.3 JUSTIFICATIVA DO PRESENTE ESTUDO

De acordo com as definições dos organismos oficiais, são critérios para o diagnóstico da deficiência intelectual: funcionamento intelectual abaixo da média, alterações no comportamento adaptativo e início antes dos 18 anos (9, 14). Mais recentemente, tem sido enfatizado que a avaliação dessa condição deve levar em conta o ambiente e o contexto sociocultural em que o indivíduo se encontra inserido (14).

Várias abordagens, entre as quais se inclui a perspectiva histórico-cultural, enfatizam a interação social na constituição do indivíduo e a possibilidade de as pessoas com deficiência se desenvolverem por meio de formas alternativas. Em consonância com essa perspectiva, a avaliação deve estar centrada no desenvolvimento potencial e cabe aos profissionais identificar as capacidades e indícios de desenvolvimento da criança/adolescente em processo de avaliação. É necessário compreender cada criança/adolescente a partir do seu histórico de vida e em seu contexto social e cultural de desenvolvimento. Essa perspectiva leva em conta, de forma holística, aspectos que a literatura descreve como socioafetivos, cognitivo-linguísticos e motivacionais. Considera que as mudanças observadas, ao longo das interações sociais, podem ser identificadas

nesses diferentes aspectos, de modo que não tem sentido estudá-los de forma estanque e isolada.

Nesse sentido, o método de estudo de caso pode ser apropriado para uma caracterização mais abrangente de cada indivíduo no seu contexto sociocultural.

1.3.1 Objetivos

1.3.1.1 Objetivo Geral

Identificar habilidades sociais e cognitivas em crianças e adolescentes com dificuldades escolares, selecionadas pelo critério de QI compatível com o diagnóstico de deficiência intelectual (igual ou inferior a 70 no teste WISC-IV).

1.3.1.2 Objetivos específicos

Em relação à criança/adolescente: busca de habilidades sociais e cognitivas, de forma a evidenciar o potencial da criança para aprendizagem.

Em relação aos pais/responsáveis: busca de habilidades sociais e cognitivas das crianças/adolescentes nas atividades cotidianas (casa e comunidade).

Em relação aos professores: busca de habilidades sociais e cognitivas das crianças/adolescentes nas atividades escolares (sala de aula e momentos de recreação).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas com o parecer de número 410.275. A pesquisadora apresentou a pesquisa aos pais ou responsáveis das crianças/adolescentes para anuência e solicitação de assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). O termo foi assinado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o pai/responsável. A fim de preservar a identidade dos participantes, eles serão identificados por nomes fictícios.

A Etapa I envolveu a seleção dos participantes dos estudos de caso, por meio de um instrumento padronizado de avaliação cognitiva (WISC-IV).

Na Etapa II, foi adotada a abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (30), esse tipo de pesquisa tem como pressuposto a coleta de dados no ambiente em que o fenômeno ocorre naturalmente, por meio do contato direto entre o pesquisador e a situação investigada. De acordo com Turato (31), nesse tipo de pesquisa, há uma preocupação maior com o processo, ou seja, com a compreensão da dinâmica interna do objeto de estudo, em detrimento do produto ou resultado da intervenção do pesquisador.

A estratégia utilizada para dar suporte à análise qualitativa foi o estudo de caso. Para Ludke e André (30), esse tipo de estudo busca uma compreensão singular de um ou mais casos e, para isso, considera o contexto em que seu objeto de estudo se encontra inserido e suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, Yin (32) define o estudo de caso como uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (p.39). Na realização de um estudo de caso, várias estratégias metodológicas podem ser utilizadas de forma complementar. A etapa II, do presente estudo, envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, a observação sistemática dos atendimentos no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento para a identificação de episódios significativos e análise dos mesmos.

Em consonância com essa abordagem, a etapa II do presente estudo envolveu consulta aos prontuários dos participantes, realização de entrevistas semiestruturadas com familiares e profissionais da escola de cada participante e observação sistemática dos

atendimentos no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento. A análise das observações envolveu a filmagem de sessões, para a identificação de episódios significativos e análise microgenética dos mesmos.

Carvalho e Pedrosa (33) definem episódio como “sequência interativa clara” na qual “se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (p. 432). Segundo as autoras, o episódio pode ser delimitado a partir de um fato que articula a interação ou pode ser necessária uma tomada de decisão do pesquisador em determinar seu início e/ou fim.

A análise microgenética, na concepção de Góes (34), é micro devido ao fato de se orientar para as “minúcias indiciais” (p.15). A autora, nesse sentido, afirma:

É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (34, p.15).

De acordo com Góes (34), a análise microgenética é associada ao uso de videograções e ao recorte de episódios interativos a fim de possibilitar uma transcrição e análise detalhada dos acontecimentos. A análise microgenética, na perspectiva histórico-cultural, considera o funcionamento do indivíduo vinculado às dimensões social, cultural e histórica. Vygotsky oferece algumas contribuições metodológicas para a análise microgenética as quais incluem: “estudo de processos e não de produtos ou objetos” (p.12) com foco nas transformações ocorridas ao longo do tempo e a “análise por unidades” (p.14), tendo em vista que essas conservam as propriedades do todo que está sendo investigado. Segundo Góes (34), as pesquisas de análise microgenética, na perspectiva histórico-cultural, têm focado os aspectos intersubjetivos e dialógicos dos episódios transcritos. De acordo com a autora, ao se vincular a análise microgenética às perspectivas enunciativo-discursivas e indiciárias obtém-se uma análise mais rica e produtiva. A autora

ressalta as contribuições dessas perspectivas e destaca a importância da busca de indícios e pistas. Segundo Góes (34):

A valorização do singular, já referida, é outro aspecto central do paradigma, tendo em vista que as formas de saber assumidas implicam uma atitude orientada para casos individuais, que devem ser reconstruídos, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Mas decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias. Apesar de privilegiar o singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. (p.19)

Na análise das observações do presente estudo, buscou-se, portanto, realizar a análise microgenética de episódios selecionados com foco na busca de indícios de habilidades cognitivas e sociais dos participantes.

3. ETAPA I – SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS ESTUDOS DE CASOS

3.1 METODOLOGIA

3.1.1 Participantes

Foram selecionados para aplicação do teste WISC-IV 8 crianças/adolescentes na faixa etária entre 6 e 16 anos e com queixa inicial de dificuldades para aprender na escola e/ou alterações no desenvolvimento. Essas crianças/adolescentes eram atendidos regularmente no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (CEPRE), vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Dentre as crianças e adolescentes atendidos no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento, foram selecionados para a aplicação do teste WISC-IV aqueles com maior dificuldade para compreender tarefas e participar dos projetos propostos no âmbito do serviço.

Algumas crianças/adolescentes eram atendidos no mesmo grupo que ocorriam semanalmente no mesmo dia e horário. Marcela, Murilo e Eliana eram atendidos no Grupo 1 (G1), Roberta era atendida no Grupo 2 (G2) com outras 3 crianças que não participaram do estudo, Fábio, Nelson, Luciano e Robson eram atendidos Grupo 3 (G3).

3.1.2 Instrumentos

A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (35) está atualmente na sua quarta edição, sendo mais conhecida como WISC-IV (35). O objetivo do instrumento é “avaliar a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas em crianças entre 6 anos e 0 meses a 16 anos e 11 meses” (p.1). O instrumento é composto por 15 subtestes, sendo 10 principais e 5 suplementares. Os 10 subtestes principais fornecem as pontuações do QI total da criança/adolescente. Os 5 subtestes suplementares “ampliam o leque de habilidades cognitivas avaliadas, fornecem informações clínicas adicionais, auxiliam o aplicador na complementação da análise de discordâncias” (p.2) e podem ser utilizados para substituir os subtestes principais em caso de necessidade. De acordo com a padronização do teste, os pontos brutos obtidos pela criança ou adolescente nos subtestes

são convertidos em pontos ponderados, de acordo com a faixa etária dos avaliados. Os pontos ponderados de cada subteste variam de um a dezenove, sendo dez o valor médio.

Os subtestes estão agrupados em quatro índices fatoriais ou escalas: Compreensão Verbal, Organização Perceptual, Memória Operacional e Velocidade de Processamento (35).

Os subtestes da escala de Compreensão Verbal avaliam raciocínio e abstração centrados na compreensão e expressão verbal. Os subtestes também avaliam memória de longo prazo, conhecimento de palavras, conhecimento de padrões de comportamento, capacidade de adquirir, reter e recuperar informações e conhecimentos factuais adquiridos na escola e no ambiente em que está inserido. Outras funções avaliadas são: julgamento, maturidade, bom senso e percepção auditiva (35).

Os subtestes da escala de Organização Perceptual avaliam raciocínio e abstração a partir de estímulos visuais e processamento visual da informação. Os subtestes também avaliam processamento simultâneo, fluidez na inteligência, concentração, percepção visual e organização, coordenação visual e motora (35).

Os subtestes da escala de Memória Operacional avaliam memória auditiva de curto prazo, memória operacional, sequenciamento e transformação de informações. Os subtestes também avaliam agilidade mental, atenção e concentração, velocidade de processamento, habilidade de raciocínio numérico, flexibilidade, fluidez de raciocínio e lógica (35).

Os subtestes da escala de Velocidade de Processamento avaliam velocidade de processamento, memória visual de curto prazo e processamento visual. Os subtestes também avaliam atenção e concentração, flexibilidade cognitiva, sequenciamento, percepção visual, coordenação visual e motora bem como motivação (35).

O WISC-IV (35) foi padronizado recentemente para a população brasileira. Participaram dos estudos de validade e precisão 1863 crianças e adolescentes com idade entre 6 e 16 anos, matriculados em escolas públicas e privadas, no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Os alunos eram dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

3.1.3 Procedimento de coleta de dados

Após o consentimento dos pais/responsáveis e a assinatura do TCLE referente à autorização da participação do menor vulnerável na pesquisa (APÊNDICE 1), a pesquisadora, com graduação em Psicologia, aplicou o teste individualmente nas oito crianças/adolescentes, nas salas de atendimento do CEPRE. A aplicação do teste foi filmada para contribuir com a elaboração da análise do desempenho das crianças/adolescentes no instrumento e também para elaboração do quadro em relação à observação do seu comportamento durante o teste.

3.2 RESULTADOS

No Quadro 2, é apresentada uma descrição dos resultados individuais, obtidos por essas crianças e adolescentes no teste WISC-IV.

Quadro2. Resultados WISC-IV das crianças/adolescentes participantes da Etapa I.

Participantes/ Grupo	Idade	Faixa QI		Escala WISC-IV			
				CV	OP	MO	VP
Marcela – G1	6a 2me	60-69	Ext. baixo	Limítrofe	Ext. baixo	Média inferior	Ext. baixo
Murilo – G1	6a 5me	70-79	Límitrofe	Ext. baixo	Média	Ext. baixo	Média
Eliana – G1	6a 8me	60-69	Ext. baixo	Ext. baixo	Limítrofe	Ext. baixo	Limítrofe
Roberta – G2	9a 8me	40-49	Ext. baixo	Ext. baixo	Ext.baixo	Ext. baixo	Ext. baixo
Fábio – G3	12a 5me	40-49	Ext. baixo	Ext. baixo	Ext.baixo	Ext. baixo	Ext. baixo
Nelson – G3	15a 1me	60-69	Ext. baixo	Limítrofe	Média	Ext. baixo	Limítrofe
Luciano – G3	16a	40-49	Ext. baixo	Ext.baixo	Ext.baixo	Ext. baixo	Ext.baixo
Robson – G3	16a 8me	40-49	Ext. baixo	Ext. baixo	Ext.baixo	Ext. baixo	Ext. baixo

Legenda

CV: Compreensão Verbal

OP: Organização Perceptual

MO: Memória Operacional

VP: Velocidade de Processamento

Ext. baixo: Extremamente baixo

A análise do Quadro 2 indica que um participante, Murilo, obteve resultado de QI acima de 70, sendo excluído para a segunda etapa do estudo. Dos 7 com QI abaixo de 70, os resultados globais foram classificados, pelas normas do teste, como representando valor “extremamente baixo”.

Três dos participantes tiveram resultados na faixa entre 60 e 69: Marcela, Eliana e Néelson. Dentre eles, a maior variabilidade para as diferentes escalas foi observada para Néelson (melhor avaliação: “média” para OP), seguido por Marcela (melhor avaliação: “média inferior” para MO) e Eliana (melhor avaliação: “limítrofe” para OP e VP).

Os outros 4 participantes, Roberta, Fábio, Luciana e Róbson, tiveram resultados na faixa entre 40 e 49. Todos esses participantes obtiveram um desempenho na faixa “extremamente baixo” em todas as quatro escalas avaliadas pelo teste.

No Quadro 3, são apresentadas as observações do comportamento dessas crianças e adolescentes durante a aplicação do teste WISC-IV.

Quadro 3: Observações do comportamento durante a aplicação do WISC-IV

Participantes	Atenção	Atitude frente à testagem	Observações
Marcela	Dispersão e distração	Desmotivação, sinais de ansiedade	_____
Murilo	Concentração	Interesse e motivação	_____
Eliana	Concentração	Interesse e motivação	Hemiparesia não trouxe dificuldade para testes de execução.
Roberta	Momentos de distração	Variação no interesse e motivação ao longo da testagem	_____
Fábio	Momentos de distração	Variação no interesse e motivação ao longo da testagem	_____
Nelson	Concentração	Interesse e motivação	_____
Luciano	Concentração	Interesse	Devido à dificuldade de compreensão de sua fala por problemas de articulação, foi necessário pedir que repetisse algumas respostas.
Robson	Concentração	Interesse	_____

Seleção de participantes para o estudo

A partir dos resultados no WISC-IV, foram selecionados cinco participantes para a segunda etapa do estudo, a saber: Marcela, Eliana, Fábio, Roberta e Luciano. Foram critérios de seleção:

QI inferior a 70, que levou à exclusão de Murilo.

Avaliação por escalas do teste - todas as escalas com valores inferiores a “média”, o que levou à exclusão de Nelson.

Assiduidade nos atendimentos do Serviço de Psicologia do Desenvolvimento do segundo semestre de 2013, o que levou à exclusão de Robson.

A seguir, será apresentada uma análise do desempenho no teste WISC-IV de cada criança/adolescente selecionado para a segunda etapa do estudo.

Marcela

Conforme já descrito, o QI total de Marcela, de acordo com as normas de avaliação do manual, caracteriza um desempenho cognitivo global na faixa “extremamente baixo”.

Compreensão verbal: Nos subtestes dessa escala, Marcela obteve um desempenho considerado “limítrofe” com valores ponderados entre 5 e 6.

Subtestes aplicados:

Semelhanças: Marcela não obteve nenhum acerto e, durante a aplicação, repetiu uma das duas palavras a serem comparadas. Os pontos ponderados foram atribuídos como parte das regras para avaliação do teste.

Vocabulário: Marcela nomeou corretamente as figuras mostradas (duas) e definiu corretamente três palavras (uma com pontuação máxima – 2 pontos). Das respostas consideradas erradas, a maioria estava no campo semântico da pergunta (ex: ladrão – “tem arma”).

Compreensão: Marcela respondeu corretamente a duas perguntas (uma com pontuação 2 e uma com pontuação 1).

Os melhores resultados foram obtidos para os subtestes Vocabulário e Compreensão. Dessa forma, seu desempenho indica capacidade centrada em compreensão e memorização, com maior dificuldade em raciocínio e abstração.

Organização Perceptual: nos subtestes dessa escala, seu desempenho foi na faixa “extremamente baixo” com valores ponderados oscilando entre dois e cinco.

Subtestes aplicados:

Cubos: Marcela não obteve nenhum acerto. No primeiro item, que utilizava dois cubos, Marcela colocou somente um deles na posição correta. E, nos demais itens, que envolviam quatro cubos, apenas os enfileirou em vez de reproduzir o modelo indicado (quadrado). Os pontos ponderados foram atribuídos como parte das regras para avaliação do teste.

Conceitos Figurativos: Marcela acertou 2 itens, relativos à identificação de elementos comuns (1 item sobre frutas – banana e morango e 1 item sobre material esportivo – raquete e bola).

Raciocínio Matricial: Marcela acertou 1 item (completar conjunto de 4 figuras iguais – “skate”).

Seu desempenho, nessa escala, indica alguma capacidade para conceituação baseada em figuras (conceitos figurativos e raciocínio matricial) e dificuldades para analisar e processar estímulos visuais abstratos (cubos).

Memória Operacional: Nos subtestes dessa escala, Marcela obteve um desempenho na faixa “média inferior”. Seu desempenho oscilou muito nos dois subtestes aplicados. Obteve um desempenho muito abaixo da média em um subteste (Dígitos) e um desempenho na média em outro (Sequência de Números e Letras).

Subtestes aplicados:

Dígitos: Marcela teve 2 acertos nos itens da ordem direta com dois algarismos (ex: repetir 2-4) e não teve nenhum acerto na repetição na ordem inversa.

Sequência de Números e Letras: Marcela repetiu a mesma sequência ditada pela pesquisadora em 8 itens. Os seis primeiros itens envolviam uma letra e um número (ex: A-2) e o sétimo e o oitavo uma letra e dois números (ex: B-1-2) que já estavam na ordem crescente. Nos subtestes em que a pesquisadora ditou primeiro a letra, Marcela não seguiu a instrução de repetir primeiro os números e depois as letras (5 dos 8 itens). Entretanto, conforme as normas de avaliação do teste, recebeu a pontuação.

Seu desempenho indica alguma capacidade relacionada à memória auditiva de curto prazo e dificuldade em transformar informações.

Velocidade de Processamento: Nos subtestes dessa escala, Marcela teve um desempenho considerado “extremamente baixo”: não compreendeu um subteste principal e obteve um desempenho muito abaixo da média nos dois subtestes aplicados.

Subtestes aplicados:

Códigos: Marcela acertou um item ao completar as figuras geométricas de acordo com os modelos.

Procurar símbolos: Marcela não compreendeu as instruções do subteste, e a pesquisadora interrompeu a aplicação.

Cancelamento: Na forma estruturada, Marcela assinalou seis animais (figura alvo-correto). Na forma aleatória, assinalou quatro animais (figura alvo-correto) e dois objetos (incorreto).

Seu desempenho mostrou alguns exemplos de processamento visual, com reduzida velocidade de processamento e pouco uso da memória visual de curto prazo.

Eliana

Conforme já descrito, o QI total de Eliana no teste WISC, de acordo com as normas de avaliação do manual, caracteriza um desempenho cognitivo global na faixa “extremamente baixo”.

Compreensão Verbal: nos subtestes dessa escala, Eliana obteve um desempenho classificado como “extremamente baixo” com valores ponderados oscilando entre um e seis.

Subtestes aplicados:

Semelhanças: Eliana obteve 1 acerto (leite e água – para beber), nos demais itens repetiu 1 ou as 2 palavras a serem relacionadas.

Vocabulário: Eliana nomeou corretamente as figuras que foram mostradas (duas), definiu corretamente 4 palavras (uma com pontuação máxima – 2 pontos). Das respostas consideradas erradas, quatro guardavam alguma relação com a palavra a ser definida (ex: relógio – “de colocar no braço”, “redondo igual ao anel”).

Compreensão: Eliana não obteve nenhum acerto. Na pergunta “Por que as pessoas escovam os dentes?”, sua resposta - “Para ir para cama”- tinha relação com o tema da questão. O ponto ponderado foi atribuído como parte das regras para avaliação do teste.

O melhor desempenho foi para Vocabulário, com um acerto para Semelhanças. Dessa forma, seu desempenho parece indicar alguma capacidade de expressão verbal e de raciocínio.

Organização Perceptual: Nos subtestes dessa escala, Eliana obteve um desempenho na faixa “limítrofe” com valores ponderados entre 5 e 6.

Subtestes aplicados:

Cubos: Eliana obteve um acerto com pontuação máxima (reproduziu corretamente o modelo apresentado, na primeira tentativa e dentro do tempo limite). Eliana reproduziu corretamente outro modelo apresentado pela pesquisadora, mas não foi pontuado devido a ter excedido o tempo limite. Nos demais itens, colocou 4 peças, formando quadrados (como nos modelos) e inverteu a posição dessas peças.

Conceitos Figurativos: Eliana acertou 4 itens, relativos à identificação de elementos comuns (1 item sobre ferramentas – serrote e tesoura, 1 item sobre meios de transporte – ônibus e carro, 1 item sobre material esportivo – raquete e bola e 1 item sobre objetos que emitem sons – apito e trompete).

Raciocínio Matricial: Eliana acertou 5 itens, 3 de completar conjunto de quatro figuras iguais (“skate”, “cachorro”, “elipse”) e 2 de completar conjuntos formando pares (“maçã”, “losango”).

Seu desempenho nessa escala indica alguma capacidade de raciocinar de forma abstrata a partir de estímulos visuais e de processar visualmente a informação.

Memória Operacional: Nos subtestes dessa escala, Eliana obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com valores ponderados oscilando entre 1 e 8.

Subtestes aplicados:

Dígitos: Eliana teve 2 acertos nos itens da ordem direta com dois algarismos e não teve nenhum acerto na repetição na ordem inversa.

Sequência de Números e Letras: Eliana teve 7 acertos, repetiu a mesma sequência ditada pela pesquisadora. Seis itens envolviam uma letra e um número; um item envolvia uma letra e dois números que já estavam na ordem crescente. Nos itens em que a pesquisadora ditou primeiro a letra, Eliana não seguiu a instrução de repetir primeiro os números e depois as letras (5 dos 8 itens). Entretanto, conforme as normas do teste, recebeu a pontuação.

Seu desempenho indica alguma capacidade relacionada à memória auditiva de curto prazo e dificuldade para transformar informações.

Velocidade de Processamento: Nos subtestes dessa escala, Eliana obteve um desempenho na faixa “limítrofe” com pontos ponderados entre 5 e 6.

Códigos: Eliana teve 16 acertos ao desenhar os símbolos na sua forma correspondente.

Procurar Símbolos: Eliana teve 8 acertos e 2 erros ao indicar se o símbolo de estímulo estava presente ou não no grupo de busca.

Seu desempenho indica alguma capacidade de memória visual de curto prazo e de processamento visual.

Roberta

Conforme já descrito, o QI total de Roberta no teste WISC, de acordo com as normas de avaliação do manual, caracteriza um desempenho cognitivo global na faixa “extremamente baixo”.

Compreensão Verbal: nos subtestes dessa escala, Roberta obteve um desempenho classificado como “extremamente baixo” com valores ponderados oscilando entre dois e seis.

Subtestes aplicados:

Semelhanças: Roberta obteve 3 acertos (maçã e banana - frutas, borboleta e abelha - animais; gato e rato - animais). Das respostas consideradas erradas, 2 apresentavam uma tentativa de abstração entre as duas palavras, 3 apresentavam uma explicação de cada palavra e 2 repetiam uma das palavras a serem relacionadas.

Vocabulário: Roberta nomeou corretamente as figuras que foram mostradas (2) e definiu corretamente 5 palavras (uma com pontuação máxima – 2 pontos).

Compreensão: Roberta respondeu corretamente a 2 perguntas com pontuação máxima - 2 pontos.

O melhor desempenho foi para Semelhanças. Dessa forma, seu desempenho indica alguma capacidade em abstração e raciocínio verbal.

Organização Perceptual: Nos subtestes dessa escala, Roberta obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo” com valores ponderados entre 1 e 4.

Subtestes aplicados:

Cubos: Roberta obteve um acerto com pontuação máxima (reproduziu corretamente o modelo, na primeira tentativa e dentro do tempo limite). Nas demais tentativas, usou 4 cubos, formando quadrados (como nos modelos) e inverteu a posição dos cubos.

Conceitos Figurativos: Roberta acertou um item, relativo à identificação de elementos comuns (frutas – maçã e banana).

Raciocínio Matricial: Roberta acertou 4 itens de completar conjuntos formando pares (“maçã”, “chapéu”, “losango” e “pente”). E, conforme as normas do teste, recebeu pontuação nos 3 itens anteriores, que só são aplicados quando a criança erra todos os itens da faixa aplicada (tarefa: completar conjunto de quatro figuras iguais (“skate”, “cachorro”, “elipse”).

Seu desempenho, nessa escala, indica alguma capacidade de raciocinar de forma abstrata a partir de estímulos visuais e de processar visualmente a informação.

Memória Operacional: Nos subtestes dessa escala, Roberta obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com valores ponderados de um ponto.

Subtestes aplicados:

Dígitos: Roberta teve 2 acertos nos itens da ordem direta com dois algarismos e um acerto nos itens da ordem inversa com dois algarismos.

Sequência de Números e Letras: Roberta não respondeu corretamente o item de qualificação em relação à contagem, assim foi aplicado o critério de interrupção da aplicação do subteste.

Aritmética: Roberta obteve um acerto em um item de contar o número de figuras (borboletas e gafanhotos).

Seu desempenho indica dificuldade relacionada à memória auditiva de curto prazo e à transformação de informações.

Velocidade de Processamento: Nos subtestes dessa escala, Roberta obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com valores ponderados de um ponto.

Códigos: Roberta teve 2 acertos ao desenhar símbolos no seu número correspondente.

Procurar Símbolos: Roberta não compreendeu as instruções do subteste, e a pesquisadora interrompeu a aplicação.

Cancelamento: Na forma estruturada, Roberta assinalou 8 animais (figura alvo correta). Na forma aleatória, Roberta assinalou 10 animais (figura alvo correta). Em nenhuma das duas formas Roberta assinalou objetos (incorreto).

Seu desempenho indica alguma capacidade de memória visual de curto prazo e de processamento visual.

Fábio

Conforme já descrito, o QI total de Fábio no teste WISC caracteriza um desempenho cognitivo global na faixa “extremamente baixo”.

Compreensão Verbal: Nos subtestes dessa escala, Fábio obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com pontos ponderados entre um e quatro.

Subtestes aplicados:

Semelhanças: Fábio obteve 4 acertos com pontuação 1 (leite e água – beber; maçã e banana – comer; camisa e sapato – tem que colocar; borboleta e abelha – voam). Das respostas consideradas erradas, 3 apresentavam uma tentativa de abstração entre as duas palavras e 2 apresentavam uma explicação de cada palavra.

Vocabulário: Fábio definiu corretamente 7 palavras (cinco com pontuação máxima- 2 pontos). Das respostas consideradas erradas, a maioria estava no campo semântico da pergunta (ex: obedecer – “a mãe”, “aquilo que deus manda”).

Compreensão: Fábio respondeu corretamente a 3 perguntas (uma com pontuação 2 e 2 com pontuação 1).

Os melhores resultados foram obtidos para os subtestes Semelhanças e Vocabulário. Dessa forma, seu desempenho indica alguma capacidade de abstração, raciocínio e expressão verbal.

Organização Perceptual: Nos subtestes dessa escala, Fábio obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com pontos ponderados entre um e quatro.

Subtestes aplicados:

Cubos: Fábio obteve 4 acertos com pontuação máxima (reproduziu corretamente o modelo apresentado dentro do tempo limite). Na maior parte dos itens

considerados errados, colocou 4 peças, formando quadrados como nos modelos e inverteu a posição de uma ou mais peças.

Conceitos Figurativos: Fábio acertou um item, relativo à identificação de elementos comuns (frutas – maçã e banana).

Raciocínio Matricial: Fábio acertou 3 itens de completar conjuntos, formando pares (“maçã”, “chapéu” e “losango”). E, conforme as normas do teste, recebeu pontuação nos três itens anteriores, que só são aplicados quando a criança erra todos os itens da faixa aplicada (tarefa: completar conjunto de quatro figuras iguais (“skate”, “cachorro”, “elipse”).

Seu desempenho, nessa escala, indica alguma capacidade de raciocinar de forma abstrata a partir de estímulos visuais e de processar visualmente a informação.

Memória Operacional: Nos subtestes dessa escala, Fábio obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com pontos ponderados entre 1 e 4.

Subtestes aplicados:

Dígitos: Fábio teve 3 acertos nos itens da ordem direta com dois Algarismos e não teve nenhum acerto na repetição na ordem inversa.

Sequência de Números e Letras: Fábio repetiu a mesma sequência ditada pela pesquisadora em 9 itens. Os seis primeiros itens envolviam uma letra e um número e o sétimo, o oitavo e décimo, uma letra e dois números que já estavam na ordem crescente. Nos subtestes em que a pesquisadora ditou primeiro a letra, Fábio não seguiu a instrução de repetir primeiro os números e depois as letras (6 dos 9 itens). Entretanto, conforme as normas de avaliação do teste, recebeu a pontuação.

Seu desempenho parece indicar alguma capacidade relacionada à memória auditiva de curto prazo, dificuldade em transformar informações e em memória operacional.

Velocidade de Processamento: Nos subtestes dessa escala, Fábio obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com um ponto ponderado nos dois subtestes aplicados.

Subtestes aplicados:

Códigos: Fábio teve 4 acertos e 4 erros ao completar os números com os seus símbolos correspondentes, apresentado no modelo.

Procurar Símbolos: Fábio teve 5 acertos e 5 erros ao indicar se um símbolo-estímulo estava presente ou não no grupo de busca.

Seu desempenho indica dificuldade em velocidade de processamento, memória visual de curto prazo e processamento visual.

Luciano

Conforme já descrito, o QI total de Luciano, de acordo com as normas de avaliação do manual, caracteriza um desempenho cognitivo global na faixa “extremamente baixo”.

Compreensão verbal - Nos subtestes dessa escala, Luciano obteve um desempenho considerado “extremamente baixo”, com valores ponderados entre um e dois.

Subtestes aplicados:

Semelhanças: Luciano obteve um acerto (banana e maçã - fruta) com pontuação máxima (2 pontos), nos demais itens. Das respostas consideradas erradas, uma apresentava uma característica de cada palavra e 5 repetiam uma das palavras a serem relacionadas.

Vocabulário: Luciano nomeou corretamente as figuras que foram mostradas (2) e definiu corretamente 3 palavras (uma com pontuação máxima - 2 pontos).

Compreensão: Luciano não obteve nenhum acerto. Na pergunta: “Por que é importante comer verdura?”, a sua resposta: *Para ficar forte e crescer* apresenta relação com o tema da questão.

Seu desempenho indica dificuldade em abstração e raciocínio, compreensão e expressão verbal.

Organização Perceptual – Nos subtestes dessa escala, Luciano obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo” com valores ponderados entre 2 e 4.

Subtestes aplicados:

Cubos: Luciano obteve 4 acertos, sendo 3 com pontuação máxima (reproduziu corretamente o modelo apresentado, utilizando cubos, na primeira tentativa e dentro do tempo limite). Na maior parte dos itens considerados errados, colocou 4 peças, formando quadrados como nos modelos e inverteu a posição de uma ou mais peças.

Conceitos Figurativos: Luciano acertou 9 itens, relativos à identificação de elementos comuns (ferramenta – serrote e tesoura, frutas – banana e morango, meios de

transporte – ônibus e carro, material esportivo – bola e raquete, objetos que emitem som – apito e trompete, animais aquáticos – peixe e baleia, materiais escolares – mesa e lousa, objetos que emitem luz – abajur e lanterna, meios de transporte – carro e barco).

Raciocínio Matricial: Luciano acertou 7 itens, 3 de completar conjunto de quatro figuras (“skate”, “cachorro” e “formas geométricas”), 3 de completar conjunto formando pares (“chapéu”, “losango”, “pente”) e um de completar uma figura com uma forma geométrica.

Seu desempenho nessa escala indica alguma capacidade de raciocinar de forma abstrata a partir de estímulos visuais e de processar visualmente a informação.

Memória Operacional – Nos subtestes dessa escala, Luciano obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com valores ponderados oscilando entre 1 e 2.

Subtestes aplicados:

Dígitos: Luciano teve 3 acertos nos itens da ordem direta, 2 itens com dois algarismos e um item com três algarismos. Luciano não teve nenhum acerto na repetição na ordem inversa.

Sequência de Números e Letras: Luciano repetiu a mesma sequência ditada pela pesquisadora em nove itens. Os seis primeiros itens envolviam uma letra e um número (ex: A-2) e o sétimo, oitavo e nono, uma letra e dois números (ex: B-1-2) que já estavam na ordem crescente. Nos subtestes em que a pesquisadora ditou primeiro a letra, Luciano não seguiu a instrução de repetir primeiro os números e depois as letras (6 dos 9 itens). Entretanto, conforme as normas de avaliação do teste, recebeu pontuação.

Seu desempenho indica alguma capacidade relacionada à memória auditiva de curto prazo e dificuldade para transformar informações.

Velocidade de Processamento: Nos subtestes dessa escala, Luciano obteve um desempenho na faixa “extremamente baixo”, com um ponto ponderado nos dois subtestes aplicados.

Códigos: Luciano teve 16 acertos ao desenhar os símbolos na sua forma correspondente.

Procurar Símbolos: Luciano teve 6 acertos e 6 erros ao indicar se o símbolo de estímulo estava presente ou não no grupo de busca.

Seu desempenho indica alguma capacidade de memória visual de curto prazo e de processamento visual.

4. ETAPA II – ESTUDOS DE CASO

4.1 METODOLOGIA

4.1.1 Participantes

Participaram do estudo de caso as cinco crianças e adolescentes selecionados na Etapa I do estudo: Marcela, Eliana, Roberta, Fábio e Luciano. Conforme já descrito, os participantes estavam na faixa etária entre 6 e 16 anos e tinham QI igual ou inferior a 70 no instrumento de avaliação cognitiva WISC-IV. Eram atendidos regularmente no SPD do CEPRE. Também participaram do estudo seus pais ou responsáveis, professores e outros profissionais da instituição escolar em que os participantes estavam matriculados.

No quadro a seguir, é apresentada a relação dos pais/responsáveis e profissionais entrevistados, referentes a cada criança e adolescente.

Quadro 4. Participantes da pesquisa, idade e faixa de QI das crianças/adolescentes participantes.

Criança/ adolescente	Idade	Faixa QI	Entrevistados	
			Família	Escola
Marcela	6a2me	60-69	Mãe	Prof. Sala Regular Prof. Ed. Especial
Eliana	6a8me	60-69	Mãe	Coord. Pedagógico Prof. Sala Regular
Roberta	9a8me	40-49	Mãe e madrasta	Coord. Pedagógico Prof. Sala Regular
Fábio	12a5me	40-49	Mãe	Prof. Ed. Especial
Luciano	16a	40-49	Avó	Coord. Pedagógico Prof. Ed. Especial Prof. História Prof. Matemática

Legenda

Prof: professor

Ed. Especial: Educação Especial

Coord. Pedagógico: Coordenador pedagógico

4.1.2 Critério de inclusão e exclusão

Considerou-se como critério de inclusão, para participação da pesquisa, o resultado no teste de QI (WISC-IV) igual ou inferior a 70 e a concordância dos pais ou responsáveis.

4.1.3 Contexto do estudo

O programa de Psicologia do Desenvolvimento do CEPRE atende crianças e adolescentes com diagnósticos/queixas relacionados à deficiência visual e intelectual, alterações de linguagem, dificuldades escolares e alterações no desenvolvimento global. Os atendimentos são realizados por duas aprimorandas⁹, supervisionadas por uma docente com formação em Psicologia.

Os atendimentos são realizados em grupo, uma vez por semana, com duração entre 60 a 90 minutos. A proposta do trabalho com os grupos foi descrita por Batista e Laplane (36) como um espaço de convivência onde são realizadas atividades lúdicas e educacionais, sem as exigências da escola regular. As atividades são baseadas em projetos temáticos de intervenção. Os projetos são desenvolvidos a partir do interesse dos participantes e envolvem leitura, escrita, matemática e conceitos que expandem o seu universo cultural. O objetivo do trabalho é promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e adolescentes.

4.1.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: gravador de som para entrevistas com os pais e professores, câmera digital para as gravações dos atendimentos do SPD e das atividades propostas pela pesquisadora, assim como computadores para edição e transcrição dos áudios e vídeos.

Nas diferentes sessões do SPD, foram utilizados brinquedos de diferentes características e materiais relativos ao projeto Folclore, realizado nos diferentes grupos ao longo do semestre.

Nas atividades coordenadas pela pesquisadora, foram disponibilizados brinquedos, classificáveis, genericamente, em duas categorias: a) brinquedos para cenas de faz de conta: bonecas, roupas, banheira, berço, cama, telefone, batedeira, máquina de lavar roupa, ferro, fogão, geladeira, pia e alimentos (frutas, verduras, industrializados); b) jogos

⁹ Participantes do Programa de Aprimoramento Profissional – PAP da FCM, Unicamp. No período do estudo, o Programa era coordenado, em âmbito estadual, pela Fundap, e também constituía curso de pós-graduação *lato sensu* junto à Unicamp. Consiste em programa de formação em serviço, com duração de um ano. No caso do presente estudo, trata-se do Programa: Psicologia do Desenvolvimento e Deficiência, para graduados em Psicologia, Fonoaudiologia ou Pedagogia.

de regra: vários tipos de bingo, dominó e memória, e os jogos Lince alfabeto (Grow), Aprendendo com os opostos (Toyster), Cara maluca (Grow), Cai-não-cai (Estrela), Gira letras (Toyster), Perfil Júnior (Grow) e Morcegos Equilibristas (Estrela).

4.1.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados envolveu quatro atividades: 1) consulta aos prontuários dos participantes, 2) entrevista semiestruturada com os pais ou responsáveis pelas crianças/adolescentes participantes do estudo, 3) entrevista semiestruturada com os profissionais da escola em que as crianças/adolescentes estavam matriculados, 4) observação sistemática dos atendimentos das crianças/adolescentes no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento, descritas a seguir.

1) Consulta aos prontuários dos participantes:

Foram consultados os prontuários de cada participante, relativos aos atendimentos realizados no Cepre e no Hospital de Clínicas da Unicamp.

2) Entrevistas semiestruturadas com pais ou responsáveis:

No horário do atendimento das crianças/adolescentes no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento, a pesquisadora entrou em contato, individualmente, com os pais/responsáveis que aguardavam na sala de espera do Cepre. Os mesmos foram convidados para participarem da entrevista. Após o consentimento e a assinatura do TCLE (APÊNDICE 2), iniciou-se a entrevista com foco no desenvolvimento e nas habilidades cognitivas e sociais do filho (APÊNDICE 3). Todas as entrevistas foram gravadas (áudio).

3) Entrevista semiestruturada com os profissionais da escola em que as crianças/adolescentes estavam matriculados:

Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com a instituição escolar e apresentou a pesquisa para a autoridade à qual foi encaminhada (diretor, coordenador pedagógico, professor de educação especial). Após o consentimento desses e a assinatura da autorização da direção (APÊNDICE 4), a pesquisadora apresentou o estudo aos professores envolvidos com a criança/adolescente, indicados para participar da pesquisa. Em geral, foram entrevistados professores da sala regular e/ou de educação especial e/ou coordenador pedagógico. Após o consentimento e a assinatura do TCLE (APÊNDICE 5), foi realizada a

entrevista, com foco no desenvolvimento e nas habilidades cognitivas e sociais do aluno participante do estudo (APÊNDICE 6). Todas as entrevistas foram gravadas (áudio).

4) Observação sistemática dos atendimentos da criança/adolescente no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento

A pesquisadora participou das sessões regulares dos atendimentos de grupo do SPD durante um semestre, a fim de se familiarizar com as crianças/adolescentes participantes do estudo e identificar habilidades sociais e cognitivas e indícios de desenvolvimento. Durante o semestre da coleta de dados, foram realizadas um total de 13 sessões de atendimentos regulares no SPD, que são numeradas em ordem crescente. Todas as sessões de atendimento foram filmadas. O número de sessões de filmagens variou para cada criança/adolescente devido à frequência de cada um deles nos atendimentos do programa (Quadro 5).

No final do semestre, a pesquisadora coordenou algumas sessões individuais e em grupo para complementar a coleta de dados, na seguinte conformidade:

Sessões individuais: A pesquisadora coordenou atividades individuais com 3 crianças, com idade entre 6 e 9 anos. Foram realizadas de uma a três sessões por criança, com foco em atividades lúdicas, envolvendo o faz de conta e jogos. Foram motivo para realização de atividades individuais: pouca participação da criança nos atendimentos em grupo do SPD (Marcela - G1, Eliana - G1 e Roberta - G2) e problemas de saúde (Eliana - cirurgia).

Sessões em grupo: A pesquisadora, também, coordenou atividades em grupo (G3) com 4 adolescentes na faixa etária entre 12 e 16 anos, que eram atendidos em grupo, no mesmo dia e horário. Foram realizadas 2 sessões em grupo, com foco em jogos, visando ampliar as possibilidades de identificação de habilidades desses participantes.

As diferentes atividades da coleta de dados foram realizadas no mesmo semestre letivo.

Quadro 5. Número de sessões com participação da pesquisadora

Criança/adolescente e grupo (G)	Sessões – SPD	
	Atendimento regular	Atendimento coordenado pela pesquisadora
Marcela – G1	Total: 6 S: 2, 4, 5, 8, 9, 11	2 individuais
Eliana – G1	Total: 11 S: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13	1 individual
Roberta – G2	Total: 9 S: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12,13	3 individuais
Fábio – G3	Total: 12 S: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,12, 13	1 grupo
Luciano – G3	Total: 9 S: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11	2 grupo

4.1.6 Procedimento de análise de dados

Os dados relativos a cada caso foram elaborados na seguinte conformidade:

1- A partir da consulta aos prontuários do Cepre e do Hospital das Clínicas da Universidade Estadual de Campinas:

Foi elaborado um relato sucinto de cada criança/adolescente, denominado de “histórico”, com aspectos do desenvolvimento, histórico de saúde e escolar. Conforme descrito nos itens 2 e 3, também constaram do histórico as informações coletadas nas entrevistas com a família e os profissionais da escola.

2 e 3 – A partir das entrevistas semiestruturadas com a família e a escola:

Os dados das entrevistas complementaram a elaboração do histórico da criança/adolescente.

Também, a partir das entrevistas, foram elaborados 2 quadros por criança/adolescente, com as habilidades sociais e cognitivas.

Foram, ainda, elaboradas análises em relação aos modos de lidar com a criança/adolescente no ambiente familiar e escolar, a saber:

Família: apresentação de dados relativos aos modos de a família lidar com as crianças/adolescentes quanto à busca de atendimentos em saúde e educação e aos modos de lidar com as dificuldades da criança no cotidiano.

Escola: apresentação de dados relativos aos modos de a escola lidar com a criança/adolescente no que se refere às estratégias educacionais e aos recursos utilizados pelos profissionais da instituição escolar.

4 - A partir da observação sistemática dos atendimentos da criança/adolescente no SPD

Foi elaborada uma descrição dos modos de participação de cada criança/adolescente nas sessões regulares do SPD e elaborado um quadro referente a cada criança/adolescente, com indicadores de atenção e participação durante as sessões regulares do SPD.

Também foi realizada a identificação de habilidades a partir da análise microgenética de episódios. Foram examinadas as filmagens das sessões regulares do SPD e das atividades individuais e em grupo, coordenadas pela pesquisadora, que estavam arquivadas no Ladeh- Laboratório de Desenvolvimento Humano, do CEPRE. Buscou-se identificar e transcrever episódios significativos em que as crianças e adolescentes, em interação com pessoas e/ou objetos, demonstrassem habilidades sociais e cognitivas. Considerou-se como habilidades sociais as interações com parceiros e com adultos e modos de participação em atividades relevantes em sua comunidade (alimentação, cuidados pessoais e colaboração em tarefas). As habilidades cognitivas identificadas envolveram apropriação de saberes utilizados no cotidiano e de conhecimentos veiculados pela escola.

1, 2, 3 e 4 - A partir do conjunto de dados:

Com base no conjunto de dados, foi elaborada uma síntese relativa a cada criança/adolescente, em relação às suas habilidades e aos possíveis fatores que contribuem ou dificultam as suas aquisições.

4.2 RESULTADOS

Os estudos de caso das crianças e adolescentes são apresentados em ordem crescente de idade. A apresentação de cada estudo de caso será exposta na seguinte sequência: 1) Histórico, 2) Quadros com as habilidades sociais e cognitivas, 3) Análise dos

modos de lidar com a criança/adolescente (família e escola), 4) Descrição dos modos de participação da criança/adolescente nas sessões regulares do SPD, 5) Análise microgenética de episódios observados no SPD e 6) Síntese do caso.

4.2.1 Marcela

1) Histórico

Retomando alguns dados já apresentados anteriormente: Marcela tinha 6 anos e dois meses e QI na faixa entre 60-69. Morava com os pais. No período do estudo, era filha única. O pai tinha Ensino Médio completo e trabalhava como carpinteiro. A mãe tinha Ensino Fundamental completo e trabalhava como doméstica.

Marcela nasceu de parto cesárea. Com aproximadamente um ano, foi diagnosticada com sopro cardíaco. Desde essa idade, realiza acompanhamento com cardiologista, em hospital público. Com 3 anos, foi diagnosticada com Síndrome de Sotos¹⁰, por um serviço de genética e continuou sendo monitorada. No período do estudo, era acompanhada por profissionais em um Ambulatório de Crescimento e Desenvolvimento. Passou por atendimento no Serviço de Fonoaudiologia no Cepre, iniciado quando tinha 2 anos e 3 meses e mantido até os 5 anos, quando foi encaminhada para o SPD.

Ingressou em uma Escola Municipal de Educação Infantil aos 3 anos e meio, onde, segundo a mãe, sua adaptação foi muito difícil. Nos dois primeiros anos, frequentava o turno matutino e apresentava muita resistência para ir à escola e, no terceiro ano (último ano da Educação Infantil), com as novas professoras e frequentando o turno vespertino, adaptou-se melhor e apresentou avanços no desenvolvimento social. No período do estudo, estava no último ano da Educação Infantil (agrupamento III). Duas vezes por semana, a professora de educação especial estava presente na sala de aula, para acompanhar a Marcela e contribuir com o trabalho da professora da Educação Infantil.

¹⁰Também conhecida como gigantismo cerebral. As principais características da síndrome incluem: macrocefalia, supercrescimento, “retardo mental” e anormalidades do sistema nervoso central (37).

2) Quadros com as habilidades sociais e cognitivas

Nos quadros a seguir, são descritas as habilidades sociais e cognitivas de Marcela.

Quadro 6. Habilidades sociais – Marcela.

Habilidades sociais de Marcela		Inf.
Interação em casa e na comunidade	Interage com os vizinhos e com os funcionários dos estabelecimentos que frequenta com a mãe.	F
	Relaciona-se bem com as crianças da vizinhança e com os primos que moram na mesma rua.	F
	Pede desculpas quando percebe que o erro foi seu em brigas com os primos e vizinhos	F
Alimentação	Usa talheres.	F
	Prepara o seu leite no café da manhã.	F
	Serve-se na escola.	E
Cuidados pessoais	Lava as mãos antes das refeições.	F
	Limpa-se após fazer xixi e cocô.	F
	Toma banho (mãe “finaliza” e lava a cabeça) e escova os dentes (mãe repete a escovação).	F
	Escolhe as roupas de acordo com a ocasião e se veste sozinha.	F
	Às vezes, confunde o lado da etiqueta.	F
Ajuda em atividades domésticas	Tem iniciativa de arrumar a cama (mãe rearranja).	F
	Tem iniciativa de lavar as louças (mãe dá permissão parcial).	F
	Quando o pai chega do trabalho pede sua marmita para lavar (mãe enxágua novamente depois).	F
Interação na escola	Começa a ter independência na solução de conflitos com colegas de escola.	E
	Participa no momento da roda.	E
	Início da compreensão e respeito às regras.	E
	Participa junto aos colegas na apresentação de formatura da Educação Infantil (canta o refrão das músicas e faz os gestos).	E
		E

Legenda

Inf: informante

F: família

E: escola

Observando o Quadro 6 e levando em conta a faixa etária de 6 anos, foi possível notar que Marcela realiza várias tarefas relacionadas aos aspectos sociais, de forma semelhante a outras crianças de sua idade. Realiza algumas atividades de forma independente e outras com o auxílio da mãe.

Em relação à interação social, Marcela apresentou aquisições no ano em que foram feitas as entrevistas (último ano da Educação Infantil). As professoras relataram

maior participação nas atividades coletivas e evolução no seu relacionamento com os colegas, em relação ao início do ano letivo. De acordo com elas, Marcela passou também a compreender a rotina da sala e a respeitar as regras.

Quadro 7. Habilidades cognitivas - Marcela

Habilidades cognitivas de Marcela		Inf.
Orientação espacial	Sabe que, para ir da sua casa até a instituição que frequenta semanalmente, para atendimentos de saúde, tem que passar pelo Terminal Central da cidade e pegar outro ônibus.	F
	Conhece o percurso até os estabelecimentos perto de sua casa (mercado, mercearia).	F
Noção de tempo	Tem iniciativa de escovar os dentes após o almoço e antes de dormir.	F
	Reconhece o dia de ir para o campo de futebol com pai.	F
Conceitos	Nomeia as seguintes cores: branco, preto, marrom e rosa.	E
	Nomeia a forma geométrica “triângulo”.	E
Representação oral	Foca a atenção nas histórias contadas pela professora, na sala de aula e compreende partes das mesmas.	E
	Memoriza partes de músicas cantadas na escola.	F
	Conta para os pais o que fez na escola.	F
	Transmite recados simples.	F
Representação gráfica	Desenha garatujas ordenadas e faz nomeação.	E
Outros	Usa tesoura adaptada.	E
	Interessa-se por atividades que envolvem colagem (com a ajuda da professora conclui as atividades com êxito).	E
	Anda de bicicleta sem rodinha. Quando está andando de bicicleta, percebe quando vem um carro e toma a iniciativa de sair da rua.	F

Legenda

Inf: informante

F: família

E: escola

No Quadro 7, pode-se observar que, de acordo com os relatos, o desempenho de Marcela, nos aspectos cognitivos, mostra algum domínio de orientação espacial e noção de tempo em situações práticas e habilidades relacionadas a conceitos e à representação oral e gráfica. As professoras relataram várias aquisições dela ao longo do ano em curso (lembrando-se de que todas as entrevistas foram realizadas no final do segundo semestre). O desempenho de Marcela atende parcialmente aos objetivos da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (38) preveem, nessa etapa de

ensino, “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (p.25) e recreação, em contextos significativos, de “relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (p.25).

3) Análise dos modos de lidar com Marcela (família e escola)

Família

Busca de atendimentos em saúde e educação

A mãe de Marcela relatou ter buscado os atendimentos para os quais a criança foi encaminhada. Afirmou ter conseguido conciliar o trabalho com os atendimentos médicos e terapêuticos da filha.

Modos de lidar com as dificuldades da criança no cotidiano

A mãe relatou permitir que a filha tenta realizar sua higiene pessoal sem auxílio; como, por exemplo, tomar banho e escovar os dentes, para só em seguida ajudá-la. Também afirmou permitir que a criança escolha sua roupa e se vista sozinha. Mesmo que confunda o lado da etiqueta, continua explicando e dando oportunidade para que continue aprendendo a se vestir sozinha.

A mãe se mostrou consciente da importância de ensiná-la a se orientar no trânsito, afirmou explicar o significado dos sinais de trânsito; como, por exemplo, o semáforo. Segundo a mãe, Marcela olha para os dois lados da rua antes de atravessar.

De acordo com a mãe, a rua onde moram é calma e tem pouco movimento de carro. Permite, assim, que a criança ande de bicicleta na rua, junto com as outras crianças. No entanto, coloca limites; como, por exemplo, andar apenas na sua rua e nas proximidades do quarteirão.

Pode-se considerar que a família tem atuado na linha da busca de atendimentos, seguimento de orientação profissional, incentivo à independência e autonomia e, ao mesmo tempo, propiciando ajuda quando necessário.

Escola

Estratégias educacionais e recursos utilizados

Durante o ano letivo da coleta de dados, a professora da sala regular e a de educação especial relataram que Marcela, no início do ano, tinha tendência de fugir de

situações difíceis. Durante uma atividade na qual estava com dificuldade, pedia para ir ao banheiro ou beber água. Como forma de lidar com o problema, passaram a estimulá-la, a auxiliá-la na conclusão das tarefas e, em alguns momentos, a trabalhar com atividades em que apresentava um bom desempenho, de forma a elevar sua autoestima.

Na escola, as turmas são organizadas por agrupamentos que incluem crianças de 3 a 5 anos, embora algumas crianças, como Marcela, concluam o ano letivo com seis anos. De acordo com as professoras, a convivência com crianças de diferentes faixas etárias foi positiva para a aluna. Marcela convivia com crianças da sua idade que, na maioria das vezes, tinham um desempenho superior ao dela e outras mais novas que estavam no mesmo nível. A professora da sala regular relatou não fazer comparações entre as produções dos alunos e estimular toda forma de expressão.

Segundo a professora de educação especial, a postura adotada pela professora da sala regular, de explicar para Marcela a rotina da sala e a importância de permanecer no momento da roda, contribuiu para que a criança começasse a esperar o fim da atividade, para depois ir ao banheiro ou beber água.

De acordo com o relato das professoras, no início do ano letivo, Marcela não aceitava dividir os brinquedos e se envolvia em muitos conflitos. Segundo elas, o diálogo e a postura firme em relação às regras contribuíram para que a criança passasse a respeitar a fila e aguardasse os colegas que estavam na frente fazerem o uso dos brinquedos do parque.

Pode-se considerar que a escola, na perspectiva da equipe entrevistada, tem adotado uma postura profissional, de estímulo à aprendizagem dos conteúdos educacionais, incentivo a novas aquisições e valorização das formas de expressão de Marcela, evitando comparações com colegas.

4) Descrição dos modos de participação de Marcela nas sessões regulares do SPD

No início dos acompanhamentos no SPD, um ano antes da coleta de dados, Marcela não permanecia na sala de atendimento sem a presença da mãe e apresentava pouca interação com as outras crianças do grupo. Com o decorrer dos atendimentos, Marcela passou a interagir mais e ter alguma participação nas atividades propostas, embora ainda descrita como desatenta em muitos momentos das sessões e com dificuldades no

domínio das tarefas propostas. No semestre da coleta de dados, Roberta teve pouca participação na discussão das lendas do folclore e das demais histórias lidas pelas aprimorandas durante as sessões, assim como demonstrou dificuldade no domínio do calendário.

No semestre da coleta de dados, Marcela era atendida no Grupo 1, por duas aprimorandas, que são identificadas como Aprimoranda 1 (A1) e Aprimoranda 2 (A2). A primeira tem graduação em Pedagogia e a segunda em Psicologia. O grupo era composto por três crianças: Marcela, Eliana (que também participou do presente estudo) e Murilo.

Nos atendimentos do semestre em que ocorreu a coleta de dados, foi possível identificar momentos em que Marcela apresentou exemplos de atenção e participação apropriados durante as sessões do SPD. Foram selecionados momentos significativos em termos do desenvolvimento social e/ou cognitivo, que são apresentados a seguir, no quadro 8.

Quadro 8: Exemplos de indicadores de atenção e participação, de forma apropriada, por parte de Marcela, nos atendimentos do SPD

Sessões		Habilidades
2	Relaciona o nome da pesquisadora com o nome da professora de Educação Infantil: <i>É igual o nome da minha Prô.</i>	Estabelece relações entre nome.
4	Após ler a lenda “O Boto cor de Rosa”, a A1 pergunta ao grupo: <i>O que o boto gosta de fazer?</i> Marcela responde: <i>Nadar na água.</i> Em seguida, a A1 pergunta: <i>Onde que o boto vive?</i> Marcela responde: <i>Na lagoa.</i> (Texto da estória: boto vive no rio Amazonas.)	Compreensão de trechos de estória narrada.
8	Responde corretamente o nome do mês: No início da sessão, a A1 questiona: <i>Quem será que sabe que dia é hoje?</i> Não há resposta e A1 pergunta: <i>Que dia foi ontem? Ontem foi 07 de outubro. Que dia que vem depois do dia 07?</i> Como ninguém responde, as aprimorandas repetem os números em sequência, a partir de 1, e Murilo diz: <i>Oito.</i> Em seguida, a A1 pergunta o nome do mês e Marcela responde: <i>Outubro.</i>	Apropriação de elementos de calendário (mês).
8	Lembra uma fala da A1: No meio da sessão, a A1 diz ao grupo: <i>Agora a gente vai confeccionar o nosso bicho papão e depois a gente vai brincar lá fora.</i> Após concluir a atividade pergunta: <i>Oh, moçadinha, o que eu falei que a gente ia fazer mesmo depois?</i> Eliana responde: <i>O bicho papão.</i> A A1 continua: <i>O bicho papão a gente já fez. E depois do bicho papão. Onde a gente ia?</i> Marcela responde: <i>Lá fora</i> (referindo-se ao parque).	Compreensão da rotina de atividades do grupo.
9	Responde corretamente o nome de 2 palavras (uva e rua), das 5 (Maria, uva, lua, rua, casa) palavras que foram escritas com letras móveis pela A1 com a colaboração das crianças do grupo: Logo após o final da atividade com letras móveis, a A1 pergunta ao grupo: <i>Quais palavras a gente escreveu hoje? Que fruta nós escrevemos hoje?</i> e Marcela responde: <i>Uva.</i> Em seguida, a A1 pergunta: <i>O que nós escrevemos aqui? Por onde a gente passa?</i> e Marcela responde: <i>Rua.</i>	Identificação de palavras a partir de dicas.

5) Análise microgenética de episódios

A seguir, são descritos 3 episódios das sessões individuais, coordenadas pela pesquisadora, a fim de permitir uma análise mais detalhada da participação de Marcela e evidenciar habilidades apresentadas pela criança e contexto em que ocorreram.

Episódio 1 (Sessão Individual 1 – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Banho na boneca

Situação inicial: Na sessão 1 com a pesquisadora, Marcela coloca água na banheira e escolhe uma boneca para dar banho.

1. Marcela tira a calça da boneca e a aproxima da banheira.
2. Não completa a ação e tira o elástico do cabelo da boneca.
3. Aproxima novamente a boneca da banheira.
4. P: *Ela vai molhar o macacão*. Referindo-se ao *body*.
5. Marcela tenta tirar o *body* sem desabotoar os botões.
6. P: *Eu acho que embaixo tem como você desabotoar. Olha embaixo, tem dois botões*.
7. Marcela desabotoa o macacão e tenta tirar o *body*. Tem dificuldade de completar a ação.
8. P: *Tem que passar pela cabeça dela, Marcela. Tem que passar por cima*.
9. A pesquisadora auxilia a tirar o *body*. Ao fazer isso, a fralda também se solta.
10. M: *Ô, ou! Ei!*
11. Marcela tira a fralda.
12. M: *Eke*. Acompanhado de uma expressão facial de nojo.
13. Marcela coloca a boneca na banheira, pega a esponja dentro da saboneteira e passa pelo cabelo da boneca. Guarda a esponja na saboneteira. Tenta amarrar o cabelo da boneca, e não consegue. Tira-a da banheira.
14. M: *Ela já tomou banho*.
15. Marcela seca a boneca.
16. Marcela começa a colocar a calça na boneca.
17. M: *Oou! A fralda*.
18. Tira a calça e tenta colocar a fralda. Como não consegue, solicita ajuda à pesquisadora que a coloca.
19. A criança explora pela primeira vez, na sessão o chuveirinho da banheira e percebe que sai água, quando apertado.
20. Em seguida Marcela dá mamadeira à boneca.
21. P: *O que tem dentro dessa mamadeira?*
22. M: *Leite*.
23. Marcela tenta colocar água dentro da mamadeira. Primeiramente, tenta desenroscar e, em seguida, submerge a mamadeira dentro da banheira para a água entrar pelo furo. Não consegue, diz para a pesquisadora:
24. M: *Tem colocar água?*
25. A pesquisadora comenta que a mamadeira não abre, assim não tem como colocar água.
26. Marcela tenta novamente. Não consegue.
27. A brincadeira prossegue, com novas ações envolvendo a boneca (Marcela pega o chuveirinho e molha o peito e a barriga da boneca) e, em seguida, outras atividades.

Análise do episódio 1: Marcela constrói a brincadeira considerando a função social dos objetos e seu uso convencional. Realiza uma sequência longa e coerente de

ações com o objetivo de dar banho na boneca (1, 2, 13,15), vestir (16, 17,18) e dar mamadeira (20); o que indica compreensão de papéis sociais e memorização da sequência de atividades de rotina. Marcela teve a iniciativa de dar banho na boneca, vesti-la parcialmente e alimentá-la, envolveu-se na tarefa e manteve a concentração durante todo o episódio.

Suas falas mostraram identificação de situações problema (10 e 17) e compreensão dos usos e funções dos objetos (22 e 23). É interessante identificar que falou em “leite” como conteúdo da mamadeira e pediu para colocar “água” na mesma, para a brincadeira de faz de conta; o que demonstra a distinção entre função da mamadeira de verdade e dos usos faz de conta da mamadeira de brinquedo.

Outro aspecto a ressaltar é a expressão de nojo (12) ao tirar a fralda da boneca; o que demonstra apropriação de convenções sociais. Marcela aceitou as propostas da pesquisadora (4 e 6) e respondeu de forma apropriada (5 e 7).

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão, memorização, atenção e apropriação de papéis sociais.

Episódio 2 (Sessão Individual 1 – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Lavar roupas

Marcela coloca água na banheira e diz que irá lavar a roupa da boneca. Molha as peças de roupas, esfrega apenas uma delas, torce cada peça e as dependura, uma a uma, no encosto da cadeira.

Análise do episódio 2: Nesse episódio, a criança reproduz uma cena observada no seu cotidiano. Ao executar uma sequência lógica das etapas da atividade de lavar roupa, demonstra estar atenta e compreender as atividades realizadas pela mãe no seu dia-a-dia. Ao utilizar a cadeira para pendurar a roupa, demonstra criatividade e capacidade de solucionar problemas, pois, na ausência do varal, encontrou algo similar. Para Vygotsky (15), o uso da cadeira como varal de roupas demonstra que a criança consegue operar com “significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados” (p. 112). O objeto assume uma posição subordinada ao significado que a criança atribui ao brinquedo.

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão, memorização, sequenciamento e apropriação de papéis sociais.

Episódio 3 (Sessão Individual 2 – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Brincadeira com o jogo Lince de alfabeto da Turma da Mônica

Objetivo do jogo: Em cada rodada, cada jogador deve encontrar três figuras sorteadas, espalhadas pelo tabuleiro.

Na segunda sessão individual com a pesquisadora, Marcela se interessou pelo lince de alfabeto da Turma da Mônica. Ao ser questionada se conhecia o jogo, respondeu afirmativamente; ao ser questionada se sabia como jogar, respondeu negativamente. Após esclarecer as regras do jogo, começaram a jogar.

A criança recebeu três peças, assim como a pesquisadora (lápiz, bola, leão). Ao começar a desvirar suas peças, disse:

M: *Lápis.*

P: *Onde está o lápis?*

A criança se volta para o tabuleiro e, dentro de 5 segundos, encontra o lápis. Aponta-o com o dedo e diz:

M: *É igual.*

Após Marcela encontrar a primeira peça, a pesquisadora pergunta:

P: *Qual outro a Marcela tem que achar?*

Olha para o tabuleiro e, depois de alguns segundos, diz:

M: *O sapato.* (incorreto)

P: *Você tem que achar o sapato?* Em tom de reprovação. *Olha aqui as suas pecinhas.* A pesquisadora aponta com o dedo.

M: *O leão.*

P: *E esse?*

M: *Bola.* Olhando a peça na mesa.

Dispersa-se por alguns segundos. Pega o saco com as demais peças para serem sorteadas. A pesquisadora intervém:

P: *Onde está, Marcela, a bola?* referindo-se à busca da figura no tabuleiro.

A criança aponta a peça da bola sobre a mesa.

P: *Cadê, Marcela, aqui no tabuleiro, a bola?*

A criança olha para o tabuleiro e encontra a bola em dois segundos.

Pega o saco com as demais peças para ser sorteadas (em vez de procurar a última peça - leão). A pesquisadora intervém:

P: *Qual outro falta para Marcela? Falta um ainda, Marcela.* Pesquisadora aponta a peça do leão.

M: *O leão.*

P: *Cadê o leão?*

A criança olha para tabuleiro à procura do leão. Após vinte segundos, não localiza e diz:

M: *Não tem.*

Com o incentivo da pesquisadora, Marcela continua procurando a figura-alvo. Após 1 minuto, encontra a peça no tabuleiro.

Na segunda rodada, após o sorteio das peças (melancia, dromedário, ovo), a criança seleciona uma peça: o dromedário. Dentro de 2 segundos, o encontra-o tabuleiro.

Em seguida, seleciona a peça da melancia e a localiza no tabuleiro dentro de três segundos.

Após encontrar as 2 primeiras peças, fecha o tabuleiro, sendo necessária a intervenção da pesquisadora para procurar a última peça, o ovo. Dentro de 20 segundos, encontra-o encontra no tabuleiro.

Análise do episódio 3: Marcela compreende as regras do jogo Lince e realiza corretamente parte das tarefas (busca de figuras para parear no tabuleiro). Na primeira rodada, após o sorteio das peças, seleciona uma figura entre as três sorteadas e a encontra no tabuleiro em um intervalo muito curto de tempo. Na segunda rodada, seleciona duas figuras e as encontra no tabuleiro sem a intervenção da pesquisadora. Quando interrompe a atividade, volta à mesma e a realiza, depois da insistência da pesquisadora.

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão e atenção.

6) Síntese do caso - Marcela:

Em relação às habilidades sociais, a mãe relatou que Marcela realiza algumas atividades de alimentação e cuidados pessoais com independência e outras com o auxílio da mãe. As profissionais da escola relataram aquisições na interação social e na compreensão das regras, durante o ano letivo. Em relação às habilidades cognitivas e escolares, as professoras relataram aquisições que correspondem parcialmente a alguns dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os relatos da mãe trazem múltiplos exemplos de encorajamento de sua autonomia na realização de tarefas do dia a dia e nos contatos sociais. A escola relata várias formas de incentivo, com boa resposta de Marcela, diferentes das que foram relatadas pela mãe para os anos anteriores na escola.

A análise de seu desempenho no SPD indica compreensão de trechos de estória narrada, compreensão de papéis sociais, domínio da sequência de atividades de rotina, apropriação de regras de jogo que exigem atenção, memória e raciocínio. Esse desempenho melhorou ao longo das atividades, com envolvimento na tarefa, aceitação das propostas e respostas apropriadas a pistas da pesquisadora.

O envolvimento da mãe com a saúde da criança e os atendimentos terapêuticos têm contribuído para a superação das dificuldades de Marcela. Ela respondeu positivamente aos investimentos feitos pelas novas professoras do último ano da Educação Infantil e apresentou progressos na área da interação social. Considera-se que essas condições são propícias para a continuidade do processo de desenvolvimento de Marcela.

4.2.2 Eliana

1) Histórico

Retomando alguns dados já apresentados anteriormente: Eliana tinha 6 anos e 8 meses e QI na faixa entre 60-69. Morava com os pais e o irmão mais novo de 5 anos. Por parte de mãe, tinha dois irmãos mais velhos (11 e 12 anos), que moravam com a avó materna. O pai tinha Ensino Fundamental incompleto e trabalhava em uma empresa de ônibus. A mãe tinha Ensino Médio incompleto e era dona de casa.

Eliana nasceu de cesárea. De acordo com o relato da mãe, após seu nascimento, a equipe médica comunicou que a criança nasceu com falta de oxigênio. Consta, no prontuário, diagnóstico médico de esquizencefalia de lábio aberto à esquerda¹¹, epilepsia sintomática e hemiparesia à direita. Segundo a mãe, desde os 9 meses, até completar seis anos, Eliana apresentou crises convulsivas. Aos 9 meses, começou a ser acompanhada semanalmente em serviços de fisioterapia. Aos 5 anos, começou a ser atendida no Cepre, na área de fonoaudiologia e, aos 6 anos, foi encaminhada para o SPD. Aos 5 anos, também começou a ser atendida em um serviço de terapia ocupacional.

¹¹ Malformação cerebral congênita caracterizada por fendas no manto cerebral. As paredes das fendas são encontradas separadas e localizadas no hemisfério cerebral esquerdo. As características clínicas incluem: microcefalia, “retardo mental”, “função motora anormal”, convulsão e epilepsia (39,40).

Ingressou na Educação Infantil aos 2 anos de idade. No período do estudo, com 6 anos, cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Eliana era atendida individualmente, por uma professora de educação especial, uma vez por semana.

2) Quadros com as habilidades sociais e cognitivas

Nos quadros a seguir, são descritas as habilidades sociais e cognitivas de Eliana.

Quadro 9. Habilidades sociais - Eliana

Habilidades sociais de Eliana		Inf.
Interação em casa e na comunidade	Percebe quando a mãe está brava e eleva o tom de voz (grita) e muda o seu comportamento.	F
Alimentação	Usa talheres: garfo e colher. Pega fruta de forma independente, quando está com fome. Serve-se sozinha na escola.	F F F
Cuidados pessoais	Escova os dentes. Lava as mãos antes das refeições. Limpa-se após fazer xixi. Toma banho (mãe ajuda lavar a cabeça). Não se limpa após fazer cocô (sente nojo). Tira a roupa e a coloca no cesto, quando chega da escola. Calça a sandália sozinha.	F F F F F F F
Ajuda em atividades domésticas	Tem iniciativa de encher as garrafas de água quando estão vazias em cima da mesa e as coloca na geladeira. Tem iniciativa de varrer e passar pano no chão (mãe refaz). Ajuda a mãe a lavar o quintal. Alimenta e coloca água para os animais de estimação (mãe monitora para não os alimentar com frequência excessiva).	F F F F
Interação na escola	Tem amizade com todas as crianças da sala. Tenta ajudar e confortar quando um colega está chorando, machucado ou doente. Respeita as regras e colabora com a professora para que os colegas também as cumpram.	E E E

Legenda

Inf: informante

F: família

E: escola

Constata-se, a partir do Quadro 9, que Eliana realiza várias atividades de alimentação e cuidados pessoais com autonomia e independência. Algumas atividades

como, por exemplo, tomar a iniciativa de encher as garrafas de água quando estão vazias e colocá-las na geladeira, mostram iniciativas relevantes para sua faixa etária. Os relatos indicam uma interação com os pares e adultos na escola, que traz exemplos de cooperação, empatia e cumprimento de regras.

Quadro 10. Habilidades cognitivas - Eliana

Habilidades cognitivas de Eliana		Inf.
Orientação espacial	Conhece pontos do percurso entre sua casa e a instituição que frequenta semanalmente, para atendimentos de saúde.	F
	Demonstra conhecer os percursos que realiza com frequência, próximo a sua residência (escola e casa da avó).	F
Noção de tempo	Levanta-se após o relógio do pai despertar.	F
	Toma iniciativa de tomar banho antes de ir para a escola (após o fim de um desenho na TV e início de outro).	F
	Toma iniciativa de escovar os dentes e dormir após o fim da novela.	F
	Lembra à mãe que tem de colocar o tênis no dia da aula de Educação Física.	F
	Lembra à mãe o dia de levar brinquedo para a escola (às sextas-feiras).	F
Conceitos	Nomeia as cores primárias e secundárias.	E
	Nomeia as formas geométricas básicas.	E
	Conhece as propriedades físicas dos objetos e faz comparações em relação ao peso, textura e consistência.	E
	Reconhece a letra inicial de seu nome.	E
Representação oral	Compreende partes das histórias contadas pela professora na sala de aula.	E
	Transmite recados simples.	F
	Memoriza e canta partes de músicas.	F
Representação gráfica	Domina o uso do lápis de cor.	E
	Desenha figura humana com detalhes.	E
	Escreve o seu primeiro nome sem auxílio (esporadicamente esquece alguma letra).	E
	Copia do quadro em letra de forma, com o monitoramento da professora.	E
Outros	Sabe usar o caderno (realiza as atividades na sequência).	E
	Distribui os pingos de cola no papel.	E
	Sobe na parte íngreme do parque da escola.	E

Legenda

Inf: informante

F: família

E: escola

No Quadro 10, pode-se observar que, de acordo com os relatos, o desempenho de Eliana, nos aspectos cognitivos, mostra algum domínio de orientação espacial e noção de tempo em situações práticas e habilidades relacionadas a conceitos e à representação oral e gráfica. As professoras relataram várias aquisições dela ao longo do ano, incluindo nomeação de cores e de formas geométricas assim como superação de dificuldades nos aspectos psicomotores. O desempenho de Eliana atende parcialmente aos objetivos curriculares de sua série escolar. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Prefeitura Municipal de Campinas (41), estão previstos vários objetivos específicos de cada disciplina, para o final do primeiro ano do Ciclo I. Entre esses, em relação à língua portuguesa, espera-se que o aluno seja capaz de “ler textos dominando a natureza alfabética do sistema de escrita, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), com a mediação do professor” (p.104) e também “produzir uma escrita de acordo com o sistema alfabético de escrita, isto é, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), sem exigência da escrita ortográfica” (p.104). E, em relação à Matemática, espera-se que os alunos sejam capazes de “compreender a sequência numérica e relacioná-la a composição quantitativa” (p.125).

3) Análise dos modos de lidar com Eliana (família e escola)

Família

Busca de atendimentos em saúde e educação

Desde quando Eliana era bebê, a mãe relatou ter percebido algumas alterações no seu desenvolvimento motor e, a partir disso, buscou atendimentos médicos que explicassem o atraso. Quando recebeu o diagnóstico, o médico disse à mãe que a criança “*não iria andar, não iria falar*”. A mãe afirmou ter buscado atendimentos terapêuticos que contribuíssem para o desenvolvimento de Eliana. Semanalmente, levava a filha aos serviços de fisioterapia e Psicologia do Desenvolvimento e, quinzenalmente, ao serviço de terapia ocupacional.

Modos de lidar com as dificuldades da criança no cotidiano

A mãe relatou oferecer oportunidades para a filha aprender a realizar sua higiene pessoal de forma independente. Um exemplo é o do banho, em que relatou ligar o chuveiro e colocar os utensílios ao alcance da criança. Para, ao final, ajudar a terminar de

lavar a cabeça. A mãe afirmou permitir que Eliana ajudasse nas atividades domésticas, mesmo que depois tivesse que refazer a atividade.

Pode-se considerar que a família tem buscado atendimentos e incentivado a independência e autonomia da criança. Ao mesmo tempo, propicia ajuda quando necessário. As atitudes da mãe em relação à filha são indicadores de crença no potencial de Eliana, apesar do mau prognóstico inicial e, talvez, como influência dos profissionais que vêm atendendo a criança desde os primeiros anos de vida.

Escola

Estratégias educacionais e recursos utilizados

No início do ano letivo, a professora da sala regular e a coordenadora pedagógica relataram uma insegurança de Eliana ao andar pela escola e brincar no parque. Em função disso, passaram a estimulá-la a explorar mais o parque e a subir em uma parte mais íngreme do mesmo. Com o decorrer do ano, Eliana passou a subir e a descer sozinha, sem necessitar do apoio da professora.

A professora narrou que, ao perceber um desempenho abaixo da capacidade da criança ao colorir com lápis de cor, solicitou que refizesse a atividade. Ao refazer, Eliana obteve êxito.

A professora também relatou que Eliana esquece com frequência os conceitos trabalhados na sala de aula. Como forma de lidar com o problema, passou a rerepresentar diariamente os conteúdos já vistos. Em relação às letras do alfabeto, a professora informou utilizar também letras móveis e desenhos nas atividades diárias com a criança.

Na sala de aula, a professora enfatizou organizar os alunos em duplas e demonstrou preocupação em colocar Eliana junto a outro aluno, que poderia auxiliá-la na realização das atividades, nos momentos em que a professora estivesse ajudando os colegas.

Pode-se considerar que a escola tem adotado uma postura de incentivo à superação de limites, busca de um desempenho compatível com as capacidades da criança e uso de diferentes recursos para trabalhar as suas dificuldades. Essa forma de atuação pode ser considerada como indicadora de crença no potencial de Eliana.

4) Descrição dos modos de participação de Eliana nas sessões regulares do SPD

No semestre da coleta de dados, Eliana era atendida no Grupo 1, pela Aprimoranda 1 (A1) e pela Aprimoranda 2 (A2). O grupo era composto por 3 crianças: Eliana, Marcela (que também participou do estudo) e Murilo.

Durante o período de coleta de dados, Eliana tinha um bom relacionamento com os colegas do grupo e com os adultos. Apresentava dificuldade de manter a atenção durante as leituras das lendas sobre o folclore e histórias infantis e também em participar da discussão das histórias lidas. Mostrou preferência por produções artísticas e pelos vídeos exibidos em algumas sessões. No período do estudo, tinha dificuldade para realizar atividades e manusear objetos com a mão direita, realizando as tarefas de coordenação fina com a mão esquerda.

Nos atendimentos do semestre em que ocorreu a coleta de dados, foi possível identificar momentos em que Eliana apresentou exemplos de atenção e participação apropriados durante as sessões do SPD. Foram selecionados momentos significativos em termos do desenvolvimento social e/ou cognitivo, que são apresentados a seguir, no quadro 11.

Quadro 11: Exemplos de indicadores de atenção e participação, de forma apropriada, por parte de Eliana, nos atendimentos do SPD.

Sessões		Habilidades
7 8	Na sessão 7, logo após as aprimorandas dizerem que vão cantar a música Indiozinhos, Murilo começa: <i>Um indiozinho e Eliana continua: sete, oito, nove indiozinho, dez no pequeno bote.</i> Na sessão 8, Eliana canta o refrão de uma música da novela Chiquititas: <i>Mexe, mexe com as mãos Chiquititas, mexe, mexe com os pés.</i>	Memorização de trechos de música.
9	Usa a expressão “apressado” em momento apropriado: Após concluir a atividade com as letras móveis, Marcela pega o saco plástico e começa a guardá-las. Em seguida Murilo levanta e coloca as letras móveis no saco plástico, junto com Marcela. Eliana diz: <i>Murilo é apressado.</i> Ao ser questionada pela pesquisadora sobre o significado da palavra e o motivo de o colega ser apressado, Eliana diz: <i>Ele não deixou ela colocar as coisas dela</i> (se referindo às letras móveis).	Apropriação de conceitos.
12	Demonstra compreensão de tamanhos – grande e pequeno: Quando a A1 pergunta: <i>Será que a sua roupa serve em mim?</i> , Eliana responde: <i>É de pequeninha. Você é mais grande.</i> Em seguida, quando a A1 pergunta: <i>E minha roupa serve em você?</i> , Eliana responde: <i>Fica grande.</i>	Apropriação de conceitos (tamanho).
12	Após assistirem a um vídeo com o áudio e imagens estáticas da estória “Bom dia, todas as cores!” e com as imagens das figuras do livro, a A1 pergunta ao grupo: <i>O que o camaleão faz?</i> Eliana responde: <i>Ele muda de cor.</i> (de acordo com o enredo) Em seguida, a A1 pergunta: <i>Ele muda de cor uma vez só ou várias vezes? Fica com um monte de cor?</i> Eliana responde: <i>Fica com um monte de cor</i> (de acordo com o enredo).	Compreensão de trechos da estória narrada.
13	Demonstra indícios de compreensão da relação termo a termo: Durante a leitura do livro “Jacaré com dor de dente”, Eliana conta a quantidade de figuras de animais de cada página do livro estabelecendo relação termo a termo. Obtém êxito na contagem de dois coelhos, três corujas, quatro tatus, cinco patos e nove esquilos.	Apropriação de conceitos (número-quantidade).

5) Análise microgenética de episódios

A seguir, são descritos 3 episódios das sessões individuais, coordenadas pela pesquisadora, a fim de permitir uma análise mais detalhada da participação de Eliana e evidenciar habilidades apresentadas pela criança e contexto em que ocorreram.

Episódio 1 (Sessão individual – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Banho na boneca

1. E: *Agora você vai tomar banhozinho.*
2. Eliana coloca a boneca na banheira, pega o chuveirinho e faz o som de água: *shhh.*
3. Após simular molhar a boneca com o chuveirinho, Eliana solicita à pesquisadora: *Seca para mim.*
4. P: *Cadê a toalha dela?*
5. E: *Aqui.* Pega o cobertor e entrega à pesquisadora.
6. P: *Pronto, Eliana, sequei ela.*
7. E: *Tá bom. Eu vou arrumar sua caminha.*
8. Eliana coloca um pano no berço, passa com o ferro de brinquedo.
9. E: *Agora vamos lá. Até que enfim.* Eliana coloca a boneca no berço e a cobre com outro pano.
10. Eliana balança o berço da boneca.
11. E: *Nana neném que a cuca vem pegar.*

Análise do episódio 1: A criança constrói uma cena completa de cuidados com a boneca – banho (1, 2 e 3), preparar berço (8) e colocar para dormir (9,10,11) - sem a intervenção da pesquisadora. O desempenho de Eliana indica memorização da sequência de atividades de rotina, compreensão e representação de papéis sociais (sequência de cuidados com a boneca). Durante a brincadeira, Eliana representa o papel de mãe ou cuidadora da boneca, usa palavras no diminutivo durante as conversações com a boneca (1, 6) e canta um trecho de uma canção de ninar (11) de forma espontânea e em uma situação uma apropriada. Suas ações também demonstram compreensão dos usos e funções dos objetos (2,8).

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão, memorização, atenção, apropriação de papéis sociais e representação.

Episódio 2 (Sessão Individual – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Preparar comida para a boneca

1. E: *Ela pediu comida, entendeu? Você pode fazer comida para ela?*
2. P: *O que eu faço de comida para ela?*
3. E: *Arroz e feijão.*
4. P: *Aqui será que tem arroz e feijão?*
5. E: *Aqui, oh! Tem um prato. Espera que eu vou pegar o prato, tia. Tá?*
6. Eliana pega um saco com vários utensílios de cozinha.
7. E: *O garfo e a colher.*

8. Eliana coloca a colher na boca e diz: - *Vai fazer sopa.*
9. P: *Vai fazer sopa?*
10. E: *Você vai fazer.*
11. P: *Eu vou fazer sopa. Quem vai comer sopa? A neném?*
12. E: *É.*
13. P: *O que a gente vai pôr na sopa, Eliana? Qual vai ser o ingrediente da sopa?*
14. Eliana pega um saco com frutas e verduras. Tira as frutas e verduras do saco e coloca no chão, próximo à pesquisadora. A pesquisadora pega cebola, milho, um pedaço de berinjela que a criança partiu ao meio. Eliana aponta para um pedaço de caju e diz: *Vai, coloca isso.*
15. P: *Esse? Caju? Será que é bom caju na sopa? Caju é de fazer suco.*
16. E: *Ah é verdade!*
17. P: *Pronto? Vou mexer a sopa. Cadê o fogão, Eliana?*
18. A criança olha para trás onde está o fogão e coloca a mão, tentando pegá-lo. Eliana coloca a sopa no fogão.
19. A pesquisadora entrega a panela de sopa com a colher dentro para Eliana.
20. Quando Eliana coloca a panela no fogão, a colher cai no chão e ela diz: - *Tem que lavar.*
21. P: *É verdade. Cadê a pia para lavar?*
22. Eliana pega a pia e coloca a colher dentro.
23. A criança se envolve em outra atividade, sendo necessária a intervenção da pesquisadora:
24. P: *E a sopa, será que está pronta? Está no fogo.*
25. E: *Ah, é verdade. Ela quer?*
26. P: *Pergunta para ela.*
27. A criança dá a sopa com a colher para a boneca.
28. Em seguida, coloca a panela e a colher na pia. E diz: - *Tem que lavar.*

Análise do episódio 2: Nesse episódio, Eliana comanda a brincadeira ao determinar as atividades que devem ser realizadas pela pesquisadora (1 e 2). A criança demonstra compreender as colocações da pesquisadora (15 e 24) e responde de forma apropriada (16 e 25). Eliana demonstra exemplos de conhecimento social adquirido em casa ao comentar a necessidade de lavar a colher após cair no chão e também após utilizá-la para dar sopa à boneca (20 e 28).

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de expressão verbal, compreensão, atenção e apropriação de conhecimentos sociais.

Episódio 3 (Sessão Individual – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Brincadeira com o jogo Bingo Varalzinho

Em determinado momento da sessão, Eliana se interessou pelo jogo Bingo Varalzinho. O jogo é composto por: 1) cartelas como 9 desenhos de peças de roupas penduradas em varais; 2) uma sacola com uma cópia de cada peça de roupa para ser sorteada (formato redondo – peça sorteada - PS); 3) várias cópias das peças de roupas para os jogadores marcarem as figuras sorteadas na cartela (formato das peças de roupa – peça para marcar na cartela - PC).

1. P: *Sabe como joga bingo?*
2. E: *Ahan* (afirmação positiva).
3. P: *Como?*
4. E: *Pego isso, esse aqui é para você.* Pega uma cartela e entrega outra à pesquisadora.
5. P: *Isso. Cada uma fica com uma cartela. A gente precisa sortear, Eliana.*
6. E: *Deixa eu sortear?*
7. **1ª jogada** - Após tirar uma peça da sacola, olha imediatamente para a sua cartela (não encontra a peça).
8. Em seguida, mostra a peça à pesquisadora e diz: - *Você tem?*
9. P: *Uma saia? Eu tenho.*
10. Eliana coloca a peça sobre o desenho da saia, na cartela da pesquisadora (PS).
11. P: *Agora a gente procura uma peça igual essa aqui nesse monte para pôr na cartela. Aqui a saia. A gente coloca essa* (PC).
12. **2ª jogada** – A pesquisadora sorteia uma calça vermelha.
13. Após ver a peça, Eliana olha imediatamente para a sua cartela e, em seguida, para a da pesquisadora, em quatro segundos, diz: - *Eu não tenho. Você tem.* Em tom de afirmação (correta).
14. **3ª jogada** - Eliana sorteia uma blusa com o desenho de uma gatinha.
15. Após três segundos, diz: - *Eu tenho.* Procura a peça correspondente no monte de peças (PC).
16. E: *Cadê? Essa aqui.*
17. Eliana coloca PC sobre o desenho da blusa, na sua cartela.
18. P: *Isso.*
- Continua jogando, com identificação rápida das figuras nas cartelas e sempre procurando PC para marcar.
19. Em determinado momento do jogo, diz:- *Eu estou ganhando.*
20. P: *Quantas peças faltam para você?*
21. E: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis.* Eliana conta as peças que já tinham sido sorteadas.
22. P: *Isso. Você já tem seis. Eu tenho uma, duas, três, quatro, cinco. A Eliana tem uma a mais que eu. Você está ganhando.*
23. Após mais seis jogadas, a pesquisadora pergunta a Eliana. - *Quem está ganhando?*
24. E: *Eu.*
25. P: *Porque a Eliana está ganhando?*

24. E: *Porque sim.*
27. P: *Me fala por quê? O que falta para a Eliana?*
28. A criança aponta para a figura que estava faltando na sua cartela (calcinha).
29. P: *Para mim, falta a touca, a blusa roxa e a blusa amarela.*
30. E: *Eu estou ganhando.*
31. P: *Você está ganhando.* (em tom de aprovação)
32. Após completar a cartela do bingo varalzinho, Eliana se interessa pelo bingo de animais. Começa a jogar com a pesquisadora e mantém o mesmo desempenho do jogo anterior.
33. Na 10ª jogada, Eliana diz: *Está perdendo, né?*
35. P: *Eu estou perdendo?*
36. E: *Está.*
37. P: *Estou perdendo. Eu tenho quantos?*
38. E: *1, 2.*
39. P: *E você?*
40. E: *1, 2, 3.*
41. P: *Conta de novo. Quantos que a Eliana tem?*
42. E: *1, 2, 3, 4.*
43. P: *Isso.*
44. Na 15ª jogada, a pesquisadora pergunta: *E agora quem será que está ganhando?*
45. E: *Você.*
46. P: *Eu. Eu tenho...*
47. E: *Um, dois, três, quatro, cinco.*
48. P: *Seis. E você?*
49. E: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis.*
50. P: *Seis também. Como é que está o jogo?*
51. E: *Vixe, está perdido.*
52. P: *Está igual. Eu tenho seis, você também tem seis. Certo? Está igual o jogo.*

Análise do episódio 3: Nesse episódio, Eliana demonstra conhecer e compreender algumas regras do jogo (4). A criança assimila com facilidade a explicação da pesquisadora na primeira jogada (11) e responde de forma apropriada na terceira jogada (17) – marcar com PC e não com PS. O que demonstra capacidade de compreensão e expressão verbal. Em todas as jogadas, identifica a presença ou ausência das figuras sorteadas na sua cartela e na da pesquisadora, em um intervalo muito curto de tempo; o que demonstra capacidade de percepção visual, processamento visual da informação, atenção e concentração.

Em relação à compreensão do *status* dos jogadores (ganhar, perder e empatar), parece ter percepção global do ganhador (19,24) e perdedor (33), em termos do volume das

peças, embora, algumas vezes, erre (por pouco) na contagem das peças (40,47). Parece não ter a noção de “empate” (51). Mostra atenção às explicações da pesquisadora e parece se apropriar de conhecimentos ao longo do episódio.

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão, expressão verbal, atenção, concentração e motivação.

6) Síntese do caso

Em relação às habilidades sociais, a mãe relatou que Eliana realiza várias atividades de alimentação e cuidados pessoais com autonomia e independência e que tem iniciativa para realizar algumas atividades domésticas. Em relação às habilidades cognitivas, a professora da sala regular relata várias aquisições ao longo do ano letivo que correspondem parcialmente a alguns dos objetivos específicos das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Campinas para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A criança responde positivamente ao incentivo e às oportunidades de independência e participação oferecidos pela mãe. A escola relata boa resposta às intervenções e incentivos, especialmente nos aspectos cognitivos.

A análise de seu desempenho nas sessões regulares do SPD traz exemplos de apropriação de conceitos, memorização de partes de música e compreensão de trechos de história narrada. A análise de episódios traz exemplos de compreensão de papéis sociais, de conhecimento de sequências de atividades do cotidiano e de apropriação de regras de jogos, incluindo a compreensão dos papéis de ganhador e perdedor.

Eliana contou com uma rede de apoio, composta pela família, escola e atendimentos terapêuticos que favoreceram o seu desenvolvimento e a superação do prognóstico médico negativo. O envolvimento da mãe com a saúde da criança, o longo período de acompanhamento em serviços de fisioterapia e fonoaudiologia, os atendimentos no SPD e terapia ocupacional e os investimentos da escola contribuíram para a superação de suas dificuldades. Com esses apoios, a tendência é que Eliana continue avançando no seu desenvolvimento.

4.2.3 Roberta

1) Histórico

Retomando alguns dados já apresentados anteriormente: Roberta tinha 9 anos e 8 meses e QI na faixa entre 40-49. No período do estudo, durante a semana, morava com o pai e o irmão mais velho de 13 anos, na casa da mãe da madrasta. Também lá moravam outras 7 pessoas (4 adultos – irmãos da madrasta, uma idosa – mãe da madrasta e 2 crianças – filho e sobrinho da madrasta). O pai tinha Ensino Fundamental incompleto e trabalhava como auxiliar de serviços gerais. A madrasta tinha Ensino Fundamental completo e era dona de casa.

Roberta é filha de pais consanguíneos (primos). De acordo com o relato da mãe, não foi identificada nenhuma alteração nos exames genéticos da criança. Segundo a mãe, Roberta nasceu de cesárea e apresentava circular do cordão umbilical. Com um ano e dois meses, foi encaminhada pela pediatra para atendimento com neuropediatra, devido a atraso motor e na fala, que constatou hipomielinização. No período do estudo, Roberta ainda estava em acompanhamento com neuropediatra. Passou por atendimento no Serviço de Fonoaudiologia no CEPRE, iniciado quando tinha 2 anos e mantido até os 4 anos e 6 meses, quando foi encaminhada para o SPD. Desde os sete anos, era atendida por fonoaudióloga e psicóloga em um serviço de atenção a crianças com dificuldades de aprendizagem.

A mãe de Roberta apresentava depressão, que a levou a vários períodos de licença médica desde o nascimento de Roberta. Durante a gravidez, interrompeu o tratamento medicamentoso, voltando ao mesmo quando Roberta tinha 2 anos de idade. A mãe também tinha Síndrome do Pânico. Nos períodos em que os problemas da mãe se tornavam mais severos, as crianças eram cuidadas por uma vizinha. Os pais tiveram momentos de separação desde que Roberta tinha 2 anos, e a separação definitiva se deu quando ela tinha 4 anos de idade. Até os oito anos, morou com a mãe e o irmão. Depois disso, morou com a mãe e o irmão na casa de um ex-namorado da mãe e também na casa dos avós maternos. No período do estudo, passava os finais de semana com a mãe, na casa dos avós maternos. A mãe tem Ensino Superior incompleto na área da Educação e trabalhou em escola pública, primeiro como auxiliar de serviços gerais e depois como monitora.

Com 3 anos de idade, a mãe tentou colocá-la na creche, mas não se adaptou. Aos 5 anos, ingressou em uma escola municipal de Educação Infantil. Aos 6 anos,

ingressou no Ensino Fundamental, em uma escola pública regular, na qual cursou o primeiro, o segundo e o primeiro semestre do terceiro ano. Concluiu o terceiro ano e cursou o primeiro semestre do quarto ano em outra escola pública regular. No período do estudo, com 9 anos, cursava o segundo semestre do quarto ano do Ensino Fundamental em uma nova escola pública. Duas vezes por semana, era atendida nessa escola na sala de recursos, por uma professora de educação especial, por períodos de cinquenta minutos.

2) Quadros com as habilidades sociais e cognitivas

Nos quadros a seguir, são descritas as habilidades sociais e cognitivas de Roberta.

Quadro 12. Habilidades sociais - Roberta

Habilidades sociais de Roberta		Inf.
Interação em casa e na comunidade	É carinhosa com a mãe (abraça, diz que ama, fica perto quando está triste).	M
	É carinhosa e cuidadosa com a mãe da madrasta (toma bênção, oferece para levar água e comida).	Md
	Toma bênção dos adultos quando chegam em casa (irmãos da madrasta).	Md
	Beija e conversa com o pai quando chega do trabalho (pergunta como foi o dia e o que almoçou).	Md
	Brinca com o filho da madrasta (escolinha e boneca). Faz as tarefas da escola com a sua ajuda.	Md
Alimentação	Usa colher e garfo (para comer macarrão).	Md
	Prepara o leite e o pão (esquenta, coloca achocolatado, passa manteiga).	M
Cuidados pessoais	Toma banho e escova dentes (mãe ou madrasta monitora e lava o cabelo)	M/ Md
	Escolhe as roupas de acordo com a ocasião e clima (blusa de uniforme para ir à escola, roupa nova para passear, pijama para dormir quando está calor, calça de moletom e agasalho para dormir quando está frio).	M/ Md
	Veste-se sozinha.	M/ Md
	Coloca a roupa suja no cesto para lavar.	Md
	Percebe quando o calçado está sujo, não usa e fala que precisa lavar.	Md
Ajuda em atividades domésticas	Guarda as louças (sabe o lugar correto de guardar).	M/ Md
	Limpa a mesa.	Md
	Lava o prato e o copo após o almoço e jantar.	Md
	Ajuda a mãe e a madrasta a tirar as roupas da máquina e colocar no varal.	M/ Md
	Ajuda a mãe a cozinhar (separa e mistura os ingredientes do bolo e da bolacha, modela bolacha).	M
Interação na escola	Arruma a cama (pede ajuda para dobrar a coberta).	Md
	Respeita as regras (pede para ir ao banheiro e beber água, acompanha a fila).	E
Outros	Brinca com as colegas de sala durante o recreio.	E
	Guarda os brinquedos.	Md

Legenda

Inf: informante

M: mãe

Md: madrasta

E: escola

No Quadro 12, em relação aos aspectos sociais, Roberta realiza algumas atividades de alimentação e cuidados pessoais com autonomia e outras com a ajuda da mãe ou da madrasta. Tem iniciativa e interesse de ajudar a mãe e a madrasta nas atividades domésticas. De acordo com o relato da madrasta, Roberta se mostra atenta e colaborativa nos momentos em que ela necessita da sua ajuda nas tarefas domésticas. Com base nos relatos, depreende-se que tem uma boa interação com as pessoas da casa, mostrando-se solícita e carinhosa.

Quadro 13. Habilidades cognitivas - Roberta

Habilidades cognitivas de Roberta		Inf.
Orientação espacial	Olha para os dois lados antes de atravessar a rua.	Md
	Conhece os ônibus que pega para ir semanalmente ao Cepre (sabe o número e o local onde o ônibus para no Terminal).	Md
	Sabe o ponto onde desce do ônibus para ir ao supermercado (às vezes, lembra a madrasta de descer).	Md
Noção de tempo	Lembra à madrasta o dia dos atendimentos terapêuticos (terça e quarta-feira).	Md
Conceitos	Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.	E
	Identifica e nomeia as cores primárias.	E
	Identifica maior e menor nas figuras e objetos.	E
Representação oral	Transmite recados (da professora da sala regular para outra professora da escola).	E
Representação gráfica	Escreve o seu primeiro nome.	E
	Colore respeitando o limite do desenho.	E
Outros	Digita no computador (professora fala o nome das letras).	E
	Identifica o caderno de cada disciplina.	E

Legenda

Inf: Informante

M: mãe

Md: madrasta

E: escola

No Quadro 13, pode-se observar que, de acordo com os relatos, o desempenho de Roberta, nos aspectos cognitivos, mostra alguns conhecimentos práticos e outros relacionados a conceitos (ex: maior e menor) e a leitura e escrita (ex: escreve o primeiro nome sem auxílio, digita palavras quando a professora diz o nome das letras). Em termos de objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares, o desempenho de Roberta atende, de forma parcial, ao que é preconizado para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental: “assegurar a alfabetização e o letramento” (42, p. 137). Em relação ao desempenho em

leitura, para sua série escolar, é colocado como objetivo “Ler de forma silenciosa atribuindo sentidos ao que foi lido, identificando os aspectos textuais, atentando-se para diferentes objetivos: apreciação estética, curiosidade, entretenimento, estudo, pesquisa e busca de informações” (41, p. 107).

3) Análise dos modos de lidar com Roberta (família e escola)

Família

Busca de atendimentos em saúde e educação

A mãe relatou levar a filha às consultas de acompanhamento médico e afirmou tentar seguir as orientações médicas em relação a alimentação (para redução de peso) e estimulação (leitura, filmes). A madrastra relatou levar Roberta semanalmente aos atendimentos terapêuticos, desde que a menina passou a morar com ela.

Modos de lidar com as dificuldades da criança no cotidiano

A mãe relatou estimular independência da filha em relação à alimentação, disse oferecer oportunidade para se servir no almoço e preparar o café da manhã (aprender a usar o micro-ondas para esquentar o leite). Já a madrastra relatou que prepara o prato de Roberta em decorrência de “trauma” com episódios de queimadura envolvendo o seu filho.

A mãe relatou estar tendo dificuldades em cuidar do cabelo de Roberta. Narrou alguns conflitos desencadeados pela resistência da criança em deixar a mãe lavar e secar o cabelo. A madrastra não relatou problemas nesse aspecto.

Escola

Estratégias educacionais e recursos utilizados

A professora da sala regular relatou que, ao entrar na escola, no segundo semestre do 4º ano, Roberta apresentou muita dificuldade em se socializar e interagir com os colegas. Foi necessária a intervenção da professora para que a criança pudesse participar das atividades em grupo na sala de aula. Segundo a professora, Roberta tinha resistência em participar de atividade em grupo que envolviam a leitura e a escrita. Nas atividades coletivas com jogos pedagógicos, Roberta participava e, com o direcionamento e a intervenção da professora, realizava a atividade.

A professora narrou que, logo que entrou na escola, Roberta não tomava lanche nem brincava com as crianças no horário do recreio. Diante disso, a professora e a

coordenadora pedagógica afirmaram ter focado o trabalho na socialização da criança. E afirmaram que, no final do semestre, Roberta estava tomando lanche e brincando com as colegas de sala.

A professora relatou ter estimulado que a criança participasse de uma apresentação realizada na escola e, ao perceber que a aluna estava muito nervosa, parou de insistir. A professora disse: *“Eu fui, coloquei ela, fiquei ao lado dela para fazer os gestos. Ela começou a chorar, o coração acelerado. Então, eu disse: ‘Senta, vamos ficar aqui ao lado’. É medo que ela tem, insegurança, a escola toda olhando para a apresentação”*.

A professora relatou realizar atividades diferenciadas com a criança que envolviam recorte e colagem, relacionar número-quantidade e completar palavras. A professora afirmou que era necessário explicar várias vezes o conteúdo e textos lidos na sala de aula e direcionar algumas perguntas a Roberta, a fim de obter alguma participação oral.

Pode se considerar que a escola tem adotado uma postura profissional de incentivo a participação e a interação de Roberta durante a aula e o recreio. Ao mesmo tempo, demonstra sensibilidade e respeito para com as suas dificuldades.

4) Descrição dos modos de participação de Roberta nas sessões regulares do SPD

No semestre da coleta de dados, Roberta era atendida no Grupo 2, pela Aprimoranda 1 (A1) e pela Aprimoranda 2 (A2). O grupo era composto por três crianças: Roberta, Leila, Lavinia e Lucinda.

Nas sessões do SPD, durante o semestre da coleta de dados, Roberta interagiu pouco com as crianças do grupo e com os adultos. Não participava das discussões sobre as lendas do folclore lidas pelas aprimorandas e também sobre os vídeos assistidos durante o atendimento. Era necessário que as aprimorandas ou a pesquisadora interviessem e direcionassem perguntas à Roberta e, na maioria das vezes, era preciso ainda oferecer alternativas de respostas para que a criança tivesse alguma participação. Em algumas atividades que envolviam produções artísticas, como modelagem de massinha, desenho e pintura, Roberta se mostrou mais envolvida e interessada na atividade.

Nos relatos dos anos anteriores, relativos à participação no SPD, Roberta era vista como quieta e pouco participativa. Por vários anos, houve problemas relativos à assiduidade: faltava muito e, quando comparecia, muitas vezes chegava atrasada. Isso não ocorreu no semestre que foi analisado no presente estudo.

Nos atendimentos do semestre em que ocorreu a coleta de dados, foi possível identificar momentos em que Roberta apresentou exemplos de atenção e participação apropriados durante as sessões do SPD. Foram selecionados momentos significativos em termos do desenvolvimento social e/ou cognitivo, que são apresentados a seguir, no Quadro 14.

Quadro 14: Exemplos de indicadores de atenção e participação, de forma apropriada, por parte de Roberta, nos atendimentos do SPD

Sessões		Habilidades
7	Quando a A2 pergunta se as crianças do grupo sabem o que é vestir do lado avesso, referindo-se a roupa, Roberta responde: <i>Pôr a roupa errado</i> . Quando outra colega do grupo diz que é colocar a calça pela cabeça e a blusa pelas pernas, Roberta ri e, quando a A1 pergunta se tem como fazer isso, Roberta responde negativamente.	Apropriação de conceitos (avesso/direito).
8	Lembra que não foi cantada a música do final do livro “O bicho papão”: Após a leitura da lenda “O bicho papão”, a A1 diz que irá conversar sobre a lenda e depois cantar a música. A A1 esquece-se da música e inicia outras atividades. Roberta pega o livro e entrega para a pesquisadora na página da música e pergunta: <i>Qual é essa?</i>	Compreensão da rotina de atividade do grupo.
10	Escolhe uma música diferente das escolhidas pelas colegas do grupo: As aprimorandas propõem que as crianças escolham uma música para apresentar aos pais. Lucinda escolhe uma música e Leila outra. A A1 pede para Roberta escolher uma das duas músicas sugeridas pelas colegas para apresentação. Roberta escolhe outra música, “Marcha soldado”, pela qual demonstrou preferência durante os atendimentos anteriores e cantou partes dela de forma espontânea.	Coloca suas preferências diante do grupo.
10	Após terminar de ler as lendas sobre o folclore, na sessão anterior, as aprimorandas pedem que as crianças do grupo escolham a lenda da qual mais gostaram. Roberta escolhe “O boto cor de rosa”. A A1 lhe entrega o livro e pergunta <i>Quem é o boto?</i> , Roberta responde: <i>Um golfinho</i> . Quando a A2 pergunta: <i>Onde o boto vive?</i> , Roberta responde: <i>No mar</i> . Na estória dizia que o boto vivia no rio Amazonas.	Compreensão de trechos da lenda narrada na sessão anterior.

5) Análise microgenética de episódios

A seguir, são descritos 3 episódios das sessões individuais, coordenadas pela pesquisadora, a fim de permitir uma análise mais detalhada da participação de Roberta e evidenciar habilidades apresentadas pela criança e contexto em que ocorreram.

Episódio 1 (Sessão Individual 2- coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Guardar alimentos na geladeira

No início da sessão, Roberta se interessa por uma maleta que se transforma em cozinha. O brinquedo é composto por: fogão, forno, pia, gavetas, torradeira e geladeira.

1. R: *Está vazio aqui.*
2. P: *Está vazio o congelador da geladeira?*
3. R: *Aham*, em tom de aprovação.
4. P: *Nessa caixa ao lado tem várias coisas que a gente pode colocar no congelador.* (Referindo-se a caixa com todos os outros brinquedos que a pesquisadora levou para a sessão).
5. R: *Tem coisas aqui embaixo.* (Referindo-se aos alimentos que estavam na gaveta, embaixo do forno)
6. R: *Picolé de morango. Eu vou congelar.* Coloca o sorvete no congelador.
7. R: Pega um pimentão de plástico e diz: *Pimentão.*
8. P: *Onde coloca o pimentão?*
9. R: *Não sei.*
10. P: *Olha aqui, essa é a gaveta da geladeira, olha o que está na figura, as verduras.*
11. R: *Tem frutas.* (Referindo-se à figura na gaveta da geladeira, com frutas e verduras).
12. P: *É verdade.*
13. R: *Vou pôr legumes. Aqui ó, frutas também.* (Referindo-se aos desenhos do adesivo, que estava colado na gaveta).
14. R: *Frutas e legumes.*
15. R: *Eu vou pôr legumes, só. Cadê o pimentão?*
16. Pesquisadora pega o pimentão no chão e entrega para Roberta que o coloca na gaveta da geladeira.
17. R: *Isso é legumes?* Roberta pega uma ervilha.
18. P: *Isso é ervilha.*
19. R: *Então é legumes, ervilha.*
20. P: *Muito bem. É legume.*
21. R: *Qual o nome desse?* (referindo-se a uma fruta redonda, dentro da gaveta embaixo do fogão)
22. P: *Será que é maçã ou uma laranja? O que você acha?*
23. R: *É um legumes, eu acho.*
24. P: *Então é um tomate?*
25. R: *É. Eu acho.*

26. P: *Então é um tomate. Tomate é legume.*
27. Roberta pega uma banana e uma cenoura. Diz: *Cenoura.* Coloca a cenoura na gaveta da geladeira e coloca a banana no chão.
28. P: *Cenoura é legume?*
29. R: *É.*
30. Roberta pega outra banana, uma ervilha e um pepino. Diz: *Ervilha.* Coloca a ervilha e o pepino na gaveta.
31. P: *E esse?*
32. R: *Pepino. Pimentinha. Pimentinha.* Coloca duas pimentas na gaveta.
33. *Vou misturar ovo com legumes.*
34. P: *Vai misturar?*
35. R: *Vou pôr no freezer.* (Coloca o ovo dentro da pia).
36. Roberta tira um ovo redondo, um ovo com formato de ovo frito, as bananas, o morango, o café e uma faca de dentro da gaveta que fica embaixo do fogão e coloca dentro da pia, que estava vazia.
37. Após esvaziar a gaveta que fica embaixo do fogão, coloca nela as bananas e o morango.
38. R: *Vou colocar todas as facas no freezer.* (sorri e se corrige) *Aqui embaixo, no fogão. Não tem nada no fogão.* (Referindo-se ao forno do fogão).
39. P: *É. Pode fazer o fogão de armário. Já que nessa cozinha não tem armário. O que você acha?*
40. R: *Os ovos, vou colocar no armário.*
41. R: *O que é isso? Carne?*
42. P: *Salsicha.*
43. R: *Eu vou pôr aqui.* (Referindo-se à gaveta embaixo do fogão)
44. P: *Junto com as frutas? Será que não é da geladeira, a salsicha?*
45. R: *É no freezer.* Roberta coloca a salsicha no freezer.
46. P: *É no freezer. Muito bem.*
47. R: *O ovo. Vou colocar na pia.*
48. P: *Você não quer colocar numa panela?*
49. R: *Quero. Ovo cozido.* Coloca, na mesma panela, três ovos.
50. P: *E esse? Como ele foi feito?*
51. R: *Fritado.* Coloca o ovo com formato de ovo frito em outra panela que estava vazia.
52. A geladeira balança e o sorvete e a salsicha caem no chão.
53. P: *Essa geladeira...*
54. R: *Está torta.*
55. P: *É. Ela está balançando.*
56. Roberta guarda a gaveta com as frutas embaixo do fogão.
57. P: *Será que não tem mais frutas?*
58. R: *Sim. Laranja, morango.* Roberta tira a gaveta debaixo do fogão e coloca mais bananas, laranja e morango.
59. Roberta coloca a gaveta com as frutas embaixo do fogão. E coloca a gaveta com os legumes na geladeira.
60. R: *Aqui só legumes.* (Referindo-se à gaveta da geladeira).

Análise do episódio 1: Nesse episódio, Roberta organiza os alimentos na geladeira. Suas falas e ações demonstram exemplos de conhecimento social, organização e concentração, no que se refere à identificação de frutas e legumes (15, 19, 29 e 30), à função da geladeira (6 e 45) e às formas de preparo de alimentos (49 e 51). A criança demonstra compreender as sugestões da pesquisadora (44, 48, 57) e responde de forma apropriada (45, 49, 58).

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão, organização e apropriação de conhecimentos sociais.

Episódio 2 (Sessão Individual 2 – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Brincadeira com o jogo Lince de alfabeto da Turma da Mônica

Objetivo do jogo: Em cada rodada, cada jogador deve encontrar três figuras sorteadas, espalhadas pelo tabuleiro. Após encontrar cada figura, o jogador deve colocar um pino colorido em cima da figura encontrada no tabuleiro.

Foram transcritas, em cada rodada, as falas que envolveram a busca ativa, por parte de Roberta, das figuras para parear no tabuleiro.

1ª rodada:

A criança recebe 3 peças (elefante, globo e morango), assim como a pesquisadora. Após desvirar suas peças, Roberta olha para o tabuleiro e, dentro de 3 segundos, encontra a primeira figura (elefante). A pesquisadora diz:

P: *Já achou! Agora você coloca o seu pino verde em cima da figura do elefante.*
(Referindo-se ao desenho da figura no tabuleiro).

Roberta coloca o pino verde sobre o elefante. Em seguida, diz:

R: *Morango.* (Indicando que iria começar a procurar a figura do morango).

Roberta se dispersa por alguns segundos manipulando os pinos. A pesquisadora diz:

P: *Eu achei a moto.*

Logo em seguida, Roberta olha para o tabuleiro e diz:

R: *Achei o morango.*

Em seguida, a pesquisadora pergunta:

P: *Qual falta para Roberta?*

A criança mostra a figura do globo. Dentro de oito segundos, Roberta encontra a figura do globo no tabuleiro.

2ª rodada:

A criança recebe 3 peças (cenoura, ervilha e faca), assim como a pesquisadora. Após desvirar suas peças, Roberta olha atentamente para o tabuleiro e, dentro de 16 segundos, encontra a primeira figura (ervilha) e coloca o pino verde no tabuleiro. Olha para as peças da pesquisadora por 12 segundos, em seguida, volta-se para as suas peças e diz:

R: *Faca.* (Indicando que iria começar a procurar a figura da faca).

Após 13 segundos, encontra a figura da faca no tabuleiro. Em seguida, começa a procurar a sua última peça (cenoura). A pesquisadora encontra a sua última peça e diz:

P: *Achei as três figuras.*

R: *Está faltando a cenoura. Acho que não tem.*

P: *Eu acho que tem. Está perto do balde que eu achei. Do lado do balde.*

R: *Não está.*

P: *Do lado de cima.*

Após 59 segundos do início da busca, poucos segundos depois da pista da pesquisadora, Roberta encontra a figura da cenoura.

3ª Rodada

Roberta recebe 3 peças (abelha, gato e horta). Após desvirá-las, encontra a figura da horta dentro de três segundos. Após sete segundos, encontra a figura do gato.

Roberta começa a procurar a abelha e, após 18 segundos, diz:

R: *Acho que não tem a abelha.*

P: *Vamos procurar. Eu acho que tem.*

Dentro de 6 segundos do comentário da pesquisadora, Roberta encontra sua última figura no tabuleiro.

4ª rodada:

Roberta recebe 3 peças (novelo de lã, ovelha e xerife). Após desvirá-las, diz:

R: Ah, o xerife. (Referindo-se ao fato de a figura ter saído na rodada anterior com a pesquisadora).

Roberta encontra a figura do xerife dentro de quatro segundos. Após três segundos, encontra a figura do novelo de lã e, dentro de dois segundos, encontra a figura da ovelha.

5ª rodada:

Roberta recebe 3 peças (leão, regador de água e zebra). Após desvirá-las, encontra a figura do leão dentro de quatro segundos. Olha para as peças da pesquisadora por sete segundos e, em seguida, aponta com o dedo a sua peça do regador de água. (Indicando que iria começar a procurar a figura no tabuleiro). Dentro de 2 segundos, encontra a figura do regador de água. Em 3 segundos encontra a figura da zebra.

Análise do episódio 2: Para atender ao objetivo do jogo de encontrar as figuras-alvo no tabuleiro, são necessárias algumas habilidades como: percepção visual, atenção e concentração na tarefa. Nesse episódio, Roberta compreende as regras do jogo Lince e realiza corretamente as tarefas de busca de figuras para parear no tabuleiro. Em todas as rodadas, após o sorteio das peças, seleciona uma figura por vez e a encontra no tabuleiro. Na primeira rodada, encontra as três figuras em um intervalo menor de tempo em relação à segunda rodada. A partir da segunda rodada, encontra as figuras em intervalos de tempo progressivamente mais curtos.

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão, atenção, concentração e motivação.

Episódio 3 (Sessão Individual 3 – coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Jogo Aprendendo os opostos

Objetivo do jogo: O jogo é composto por 12 pares de peças com figuras em que há pares de desenhos, que só diferem em relação a um atributo (exemplo: alto e baixo). O objetivo é associar duas figuras opostas e encaixar as peças formando os pares. Todas as cartas estão dentro da caixa do jogo, com as figuras voltadas para cima, pouco embaralhadas. Em geral, a maior parte dos pares tem o mesmo cenário, cores e estilo de desenho semelhantes.

1º Par – fechado X aberto

Roberta seleciona duas cartas no meio das demais:

A) menina e torneira aberta

B) menina (igual à da outra figura) e torneira fechada.

P: *O que tem de igual nessas figuras?*

R: *Isso.* (Aponta para a menina do desenho)

P: *A Menina. E olha o que tem de diferente, aqui ela está com a torneira fechada e aqui com torneira aberta. São os opostos, aberto e fechado.*

2º Par – muito X pouco

Roberta pega duas cartas no meio das demais:

A) vaso cheio de flores

B) vaso com uma flor

P: *E esse?*

R: *Não sei.*

P: *O que tem aqui?* (carta A)

R: *Duas, um monte.* (Referindo-se às flores).

P: *Um monte de flor. E aqui?*

R: *Uma.* (Referindo-se à carta B)

P: *Uma flor. Muita flor* (carta A) *e pouca flor* (carta B).

3º Par – dentro X fora

Roberta pega duas cartas:

A) menina de fora da casa

B) menina dentro da casa.

P: *Isso.* (referindo-se à escolha do par apropriado) *Onde que a menina está aqui?* (Carta A).

R: *Fechada.*

P: *A casa está fechada e a menina está de fora. E aqui?* (Carta B).

R: *Aberta.*

P: *A porta está aberta. Ela está dentro da casa.*

4º Par – pesado X leve

Roberta pega duas cartas:

A) menino segurando uma pedra

B) menino segurando uma pena

P: *E nesse par o que está acontecendo?* Roberta não respondeu. A pesquisadora apontou a carta A.

R: *Pegando uma pedra.*

P: *Isso, pegando uma pedra, um peso. Está difícil pegar esse peso?*

R: *Sim.*

P: *Está pesado?*

R: *Sim.*

P: *E aqui Roberta?* (pesquisadora apontou a carta B)

R: *Leve.*

P: *Isso. A pena está leve e a pedra pesada. São os opostos, pesado e leve.*

5º Par – dormindo X acordado

Roberta pega duas cartas:

A) menino acordado

B) menino dormindo

P: *E esse?*

R: *Não sei.*

P: *O que ele está fazendo aqui?* Pesquisadora apontou a carta A.

R: *Sol.*

P: *E o que o menino está fazendo?*

R: *Levantando.*

P: *Isso. Acordando. E nessa carta? (carta B)*

R: *Lua.*

P: *Quando tem lua está o quê?*

R: *Dormindo.*

P: *Isso. Está de noite e o menino está dormindo. E quando tem o sol?*

R: *De manhã.*

P: *É hora de acordar?*

Roberta balançou a cabeça, concordando.

P: *Muito bem, Roberta. Acordar e dormir.*

6º Par – em cima X embaixo

Roberta pega duas cartas:

A) gato no chão

B) gato em cima de uma cadeira

P: *E esse?*

R: *Não sei.*

P: *Onde o gatinho está nessa carta? (Carta A).*

R: *Fora do banco.*

P: *Isso. Embaixo. Ele está no chão.*

P: *E nessa? (Carta B).*

R: *Sentado.*

P: *Onde?*

R: *Na cadeira.*

P: *Isso. Aqui ele está embaixo, no chão e aqui ele está em cima da cadeira.*

7º Par – baixo X alto

Roberta pega uma carta de uma construção baixa e outra de um elefante. Logo em seguida, devolve o elefante para o monte e pega a carta de uma construção alta.

A) Construção baixa

B) Construção alta

P: *O que é esse? (Carta A).*

R: *Uma casa pequena.*

P: *E essa? (Carta B).*

R: *Grande. Grandona.*

P: *Isso. Aqui é uma casa baixa e aqui uma casa alta. Como que chama essa casa alta?*

R: *Apartamento.*

P: *Isso, é prédio. Cada janela é um apartamento.*

8º Par – grande X pequeno

Roberta pega duas cartas:

A) rato

B) elefante

R: *Rato e elefante.*

P: *O que a gente pode ver neles. O rato é o quê?*

R: *Rato.*

P: *Olha o tamanho dele.*

R: *Pequeno.*

P: *E o elefante?*

R: *Grande.*

9º Par - magro X gordo

Roberta pega a carta de um palhaço magro e de um menino. Logo em seguida, devolve a carta do menino para o monte e pega a carta de um palhaço gordo.

A) palhaço magro

B) palhaço gordo

P: *E esse?*

R: *Não sei. Não sei o nome desse. (Carta A). Um palhaço. (Carta B).*

P: *E esse? (Carta A).*

R: *Um palhaço também.*

P: *Um palhaço também. Os dois são palhaços. Como é esse palhaço? (Carta A).*

R: *Não sei.*

P: *O que você acha? E esse? (Carta B).*

R: *Ele tem um chapéu de navio.*

P: *Isso, ele tem um chapéu de navio. O que mais?*

R: *Não sei.*

P: *Aqui está escrito que esse palhaço é gordo. (Carta B). O que você acha? Ele é gordo? E esse? (Carta A).*

R: *Não sei.*

P: *Esse também é gordo?*

R: *Não.*

P: *Como que ele é?*

R: *Emagrecido.*

P: *Isso. Ele é magro. E o outro gordo.*

10º Par – feliz X triste

Roberta pega duas cartas com a figura de meninos em cenários diferentes. Após a pesquisadora perguntar se formavam um par, Roberta diz que não e pega a carta de um menino com expressão de alegria (sorriso) e outro com expressão de tristeza.

A) menino alegre

B) menino triste

P: *E aqui, como que esse menino está? (Carta A).*

R: *Esse feliz.*

P: *E esse? (Carta B).*

R: *Triste.*

11º Par – frio X calor

Roberta pega duas cartas:

A) menino vestido com roupas de frio

B) menino vestido com roupa de calor

P: *E esse?*

R: *Está feliz. (Carta A). Está feliz. (Carta B).*

P: *O que mais dá para a gente ver? O que tem de diferente?*

R: *Está sem chapéu. (Carta A).*

P: *O que mais tem de diferente?*

R: *Não sei.*

P: *A roupa deles é diferente? Como que é a roupa desse? (Carta B).*

R: *Shorts e blusa.*

P: *Quando que a gente usa short, blusa cavada e chinelo? Oh.* Pesquisadora apontou o sol.

R: *Sol.*

P: *Quando está sol, quando está calor. Quando que a gente usa essa roupa que ele está usando? (Carta A).*

R: *Não sei.*

P: *Ele está de cachecol, de blusa de manga comprida, de calça e de bota. Quando que a gente usa roupa assim?*

R: *No inverno.*

P: *Isso, muito bem, Roberta. Quando está frio. E aqui?*

R: *Calor, sol.*

P: *Isso. Está verão. Ele usa roupa de calor.*

12º Par – dia X noite

P: *E esse?* Pesquisadora aponta para as duas cartas restantes sobre a mesa.

A) figura de uma lua e várias estrelas

B) Figura de um sol

R: *Uma lua (carta A) e um sol (carta B).*

P: *Quando que a gente tem a lua?*

R: *De noite.*

P: *E o sol?*

R: *De manhã.*

P: *Isso, de manhã e à tarde. Durante o dia.*

Análise do episódio 3: Para atender ao objetivo do jogo, é necessário identificar pares de figuras que são semelhantes em tudo, menos em um atributo, que é apresentado por duas dimensões opostas (ex: atributo: quantidade, dimensões: muito e pouco). As tarefas envolvidas são: identificar o par, e, em seguida, identificar as dimensões em que o atributo varia nas duas figuras. Para isso, são necessárias algumas habilidades como: atenção, percepção visual, raciocínio e abstração a partir de estímulos visuais. Roberta tem facilidade em identificar os pares e, quando erra, corrige-se e busca o par, com exceção do par “feliz e triste”, em que se corrige após dica da pesquisadora. Em relação à identificação do aspecto em que as figuras diferiam, Roberta apresenta diferentes desempenhos ao longo do jogo.

No 1º par, a pesquisadora aponta as dimensões (“fechado” e “aberto”), dando modelo à criança.

No 2º par, Roberta responde corretamente às perguntas da pesquisadora sobre o atributo.

No 3º par, após perguntas da pesquisadora, Roberta foca nas dimensões “porta aberta” e “porta fechada” e não nas dimensões mencionadas no jogo (menina “dentro” e “fora”).

No 4º par, Roberta responde a perguntas da pesquisadora sobre uma das figuras, que incluem a identificação de uma dimensão (“pesado”). Em seguida, sem dicas, identifica a dimensão oposta (“leve”).

No 5º par, inicialmente Roberta faz a distinção entre “sol” e “lua”. Após perguntas da pesquisadora, identifica o atributo mencionado no jogo (estado de vigília da criança).

No 6º par, Roberta identifica as dimensões “fora do banco” e “sentado” para a posição do gato, sem mencionar os termos do próprio jogo (“em cima” e “embaixo”).

No 7º par, Roberta identifica o atributo relacionado ao tamanho das construções (“grande” e “pequeno”) sem dicas da pesquisadora. Não utiliza os termos do próprio jogo (“alto” e “baixo”).

No 8º par, Roberta identifica as dimensões “grande” e “pequeno”, após a pesquisadora indicar o atributo a ser observado (tamanho).

No 9º par, Roberta inicialmente identifica uma diferença que é não relevante (chapéu), a pesquisadora nomeia a dimensão relevante (“gordo”). Em seguida, depois de pergunta da pesquisadora, identifica a dimensão oposta (“emagrecido”).

No 10º par, Roberta identifica as dimensões “feliz” e “triste”, após pergunta da pesquisadora.

No 11º par, Roberta responde a várias perguntas da pesquisadora e identifica aspectos variados do vestuário das figuras humanas e do clima indicado por seu vestuário. Fala sobre “calor”, depois que a pesquisadora usa o termo e diz “inverno” em vez de “frio”, como previsto no jogo.

No 12º par, inicialmente Roberta nomeia as figuras de cada carta e, com a intervenção da pesquisadora, identifica as dimensões “noite” e “dia”, esta última com o nome de “manhã”.

Em síntese, ao longo do jogo, Roberta identifica o atributo central de alguns pares; algumas vezes, sem a ajuda da pesquisadora e, outras, após pistas ou apresentação parcial da resposta.

Observa-se, em todo esse conjunto de ações da criança, a presença de compreensão, raciocínio, atenção e concentração.

6) Síntese do caso:

Em relação às habilidades sociais, de acordo com o relato da madrasta, Roberta se adaptou bem à rotina da nova casa onde mora durante a semana. Tem uma boa convivência com as pessoas, é solícita e colaborativa. A professora da nova escola e a coordenadora pedagógica relataram que a criança passou a interagir com os colegas, participar no momento do recreio e nas atividades coletivas na sala de aula, depois de um período de adaptação. Em relação às habilidades cognitivas e escolares, de acordo com o relato das profissionais da escola, o desempenho de Marcela corresponde, em alguns aspectos, aos objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Prefeitura Municipal de Campinas.

A criança responde positivamente às oportunidades oferecidas pela mãe e pela madrasta, voltadas para a autonomia, independência em relação a alimentação e cuidados pessoais e ajuda nas atividades domésticas. A escola relata boa resposta aos incentivos, principalmente nas habilidades sociais.

A análise de seu desempenho no SPD traz exemplos de compreensão da rotina das atividades do SPD e de trechos de histórias narradas, apropriação de regras de jogo que exigem atenção, concentração, memorização e raciocínio. Seu desempenho também evidencia apropriação de conhecimentos sociais e conceitos. Sua participação aumentou ao longo do semestre, com maior envolvimento nas atividades propostas e respostas apropriadas às questões dos adultos.

Durante a sua infância, Roberta vivenciou situações de conflito no ambiente familiar, como a depressão da mãe e a separação dos pais. Em decorrência da separação, mudou de casa, passou a conviver com outras pessoas e mudou de escola várias vezes. As mudanças constantes exigiram da criança um esforço muito grande para se adaptar às novas situações. No período em que foi realizado o presente estudo, Roberta mostrava adaptação à nova escola e à casa da madrasta e do pai. É importante considerar as aquisições de

Roberta e os contextos que as favorecem, para dar continuidade ao processo de desenvolvimento.

4.2.4 Fábio

1) Histórico

Retomando alguns dados já apresentados anteriormente: Fábio tinha 12 anos e 5 meses e QI na faixa entre 40-49. Morava com os pais. Tinha uma irmã mais velha, de 25 anos, que morava sozinha. A mãe tinha Ensino Fundamental incompleto e era dona de casa. O pai tinha Ensino Médio completo e trabalhava como pedreiro.

Segundo a mãe, Fábio nasceu de cesárea, sem intercorrências e teve desenvolvimento normal nos primeiros anos de vida. Com cinco anos, Fábio foi encaminhado para serviços de saúde pela escola de Educação Infantil. As professoras de educação especial e de Educação Infantil observaram que a criança tinha dificuldade na interação, na fala, na concentração e no respeito às regras. A partir dos cinco anos, foi atendido no Cepre, no qual fez avaliação fonoaudiológica, a partir da qual foi encaminhado para o SPD, em que vem sendo atendido desde então. Na mesma época, foi também encaminhado para outro serviço de avaliação e diagnóstico neuropsicológico, no qual foi identificado desempenho cognitivo abaixo da média. Desde esse período, passou a ser acompanhado por um neurologista infantil, em outro serviço público de saúde.

Ingressou em uma escola municipal de Educação Infantil aos quatro anos. Aos seis anos e nove meses, ingressou no Ensino Fundamental, em uma escola pública regular. Repetiu o segundo ano e, no período do estudo, estava no quinto ano do Ensino Fundamental, na mesma escola. Era atendido por uma professora de educação especial individualmente, uma vez por semana, durante uma hora. A profissional também ficava na sala de aula de Fábio duas vezes por semana, por períodos de uma hora, nos quais orientava a professora da sala regular sobre como trabalhar com a criança.

2) Quadros com as habilidades sociais e cognitivas

Nos quadros a seguir, são descritas as habilidades sociais e cognitivas de Fábio.

Quadro 15. Habilidades sociais - Fábio

Habilidade sociais de Fábio		Inf.
Interação em casa e na comunidade	É carinhoso com os familiares mais próximo (beija a mãe com frequência).	F
	Compartilha seus brinquedos e materiais escolares com os colegas e primos.	F
	Pede desculpas quando faz algo errado e chamam sua atenção.	F
	Pede desculpas quando esbarra em alguém sem querer.	F
	Quando o pai briga com a mãe, tem iniciativa de consolá-la, mas não interfere na discussão, nem fica contra o pai.	F
Alimentação	Usa colher em casa, ao invés de garfo e faca. Derrama alimentos do talher (mãe monitora almoço e jantar).	F
	Usa garfo e faca na escola.	E
	Serve-se na escola.	E
	Prepara o seu lanche (esquenta o leite com Nescau e prepara o pão - passa requeijão ou margarina)	F
Cuidados pessoais	Limpa-se após fazer cocô.	F
	Penteia o cabelo.	F
	Toma banho e escova dentes (mãe monitora)	F
	Escolhe as roupas de acordo com a ocasião (quando a mãe não dá a roupa).	F
	Veste-se sozinho (às vezes, confunde o lado da cueca).	F
	Não usa roupa nem calçado quando estão sujos. Avisa para a mãe a necessidade de lavar.	F
Ajuda em atividades domésticas	Lava as louças (quando a mãe não está em casa).	F
	Faz raramente: arruma a cama e varre a casa (quando a mãe não está em casa), faz café.	F
Interação na escola	Tem um bom relacionamento com os colegas e profissionais da escola.	E
	Questiona a professora sobre aspectos do seu interesse, como a disponibilidade de uso de jogos pedagógicos.	F
Outros	Guarda a bicicleta.	F

Legenda

Inf: informante

F: família

E: escola

No Quadro 15, é possível observar que, em relação aos aspectos sociais, Fábio realiza várias atividades relacionadas à alimentação e aos cuidados pessoais, com supervisão da mãe. Ela relata que Fábio é capaz de realizar algumas tarefas; como, por exemplo, escolher as roupas para se vestir, mas não o faz com frequência, porque ela se

antecipa e lhe dá a roupa. A mãe também relata que ele realiza algumas atividades domésticas quando ela não está em casa, e, também, que ele utiliza garfo e faca na escola.

Em relação à interação social, na escola, Fábio é afável e começa a ser assertivo ao questionar a disponibilidade de uso de jogos pedagógicos voltados para a alfabetização. Em casa, também é afável e carinhoso com os familiares. Fábio mostra sensibilidade em relação aos problemas familiares.

Quadro 16. Habilidades cognitivas - Fábio

Habilidades Cognitivas de Fábio		
Orientação espacial	Conhece os ônibus que pega para ir semanalmente ao Cepre (no terminal vai à frente da mãe, para o ponto).	F
Noção de tempo	Nos dias de aula, se a mãe não chamar para ir à escola, Fábio acorda sozinho e pede a roupa para se vestir – mãe dá a roupa e ele se arruma. Raramente levanta e pega a roupa.	F
	Organiza-se para sair de casa no dia do atendimento no Cepre.	F
Conceitos	Reconhece e nomeia as formas geométricas.	E
	Reconhece e nomeia até o número dez.	E
	Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.	E
	Faz contas de adição e subtração (com a ajuda da professora e com o uso material concreto).	E
Representação oral	Conversa sobre atualidades (sabe o nome dos candidatos às eleições e novas linhas de ônibus).	E
	Transmite recados (ao atender o telefone).	F
	Memoriza e canta partes de músicas.	F
Representação gráfica	Escreve o seu nome completo sem auxílio.	E
Outros	Interessa-se e tem facilidade em montar quebra cabeça (12 e 15 peças).	E
	Anda de bicicleta sem rodinha.	F
	Nada em piscina (aprendeu com os primos)	F

Legenda

Inf: informante

F: família

E: escola

No Quadro 16, é possível observar que, de acordo com o relato da professora de educação especial, o desempenho de Fábio, nos aspectos cognitivos e escolares, mostra alguns conhecimentos relativos a leitura e escrita (ex: escrita do próprio nome, reconhecimento das letras do alfabeto) e aritmética (ex: adições e subtrações com uso de material concreto). O adolescente domina alguns conhecimentos práticos e tem algumas

habilidades de representação oral (ex: conversa sobre temas atuais, transmissão de recados). Em relação aos objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares, o desempenho de Fábio corresponde, em poucos aspectos, ao que é preconizado para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental: “assegurar a alfabetização e o letramento” (42, p. 137). Em relação ao desempenho em leitura e escrita para sua série escolar, é colocado como objetivo: “ler de forma silenciosa atribuindo sentidos ao que foi lido, identificando os aspectos textuais e identificando diferentes objetivos: apreciação estética, curiosidade, entretenimento, estudo, pesquisa e busca de informações” (41, p. 108). Em relação ao desempenho em Matemática, para sua série escolar, é colocado como objetivo: “resolver as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais, por meio de estratégias pessoais (como o cálculo mental, escrito, exato e aproximado)” (41, p. 129).

3) Análise dos modos de lidar com Fábio (família e escola)

Família

Busca de atendimentos em saúde e educação

Na entrevista, a mãe afirmou que, desde quando a escola identificou alterações no desenvolvimento de Fábio, ela sempre levou o filho aos atendimentos médicos e terapêuticos para os quais foi encaminhado. No ano em que foi realizada a coleta de dados do presente projeto, Fábio era acompanhado por um neurologista e semanalmente era atendido no Serviço de Psicologia do Desenvolvimento.

Modos de lidar com as dificuldades da criança no cotidiano

A mãe relatou acompanhar Fábio até ao ponto em que pegava o ônibus escolar, que passava a um quarteirão da residência da família. A mãe informou também que o pai já tinha permitido que a criança fosse sozinha, tendo ficado observando do portão de casa. Disse, também, que o marido lhe tinha sugerido que ela adotasse a mesma postura. Entretanto, a mãe afirmou se sentir insegura devido à ansiedade da criança e ao movimento de carros na rua. Assim, continuava a acompanhar Fábio todos os dias e aguardava que o filho entrasse no ônibus. Informou, ainda, que, na volta, a monitora o acompanhava para atravessar a rua, e que ele fazia o percurso até em casa sozinho.

A mãe relatou que, muitas vezes, o filho pede para ajudar nas tarefas domésticas e ela não deixa. A mãe disse: “*eu sei que tem que deixar ele fazer, só que tem*

que ter muita paciência para ele poder pegar o ritmo e aprender. E eu acabo não deixando. O meu marido fica bravo comigo”. Essa questão fica evidente pelo relato de que, quando a mãe não está em casa, Fábio tem lavado as louças.

Pode-se considerar que a família tem buscado atendimentos para Fábio. Pode-se observar que a mãe propicia pouca autonomia para o filho em relação aos cuidados pessoais, alimentação, deslocamentos e limita a sua participação nas tarefas domésticas.

Escola

Estratégias educacionais e recursos utilizados

Não houve possibilidade de entrevistar a professora da sala regular de Fábio. Cabe lembrar que, na 5ª série, Fábio tinha uma professora para a maioria das matérias (exceto Inglês e Educação Física).

A professora de educação especial relatou que o seu trabalho com a criança estava centrado na alfabetização. Nos atendimentos individuais, disse utilizar materiais do interesse da criança, como jogos pedagógicos voltados para alfabetização, atividades no computador e histórias. Nas atividades de Matemática, quando Fábio demonstrava interesse em fazer contas de adição e subtração, utilizava materiais concretos como desenhos e material dourado (Montessori). Segundo a professora, ao trabalhar com materiais do seu interesse, como quebra-cabeça, Fábio se concentrava na atividade proposta.

A professora de educação especial relatou que, junto com a professora da sala regular, elaboravam algumas atividades pedagógicas adaptadas a partir do que estava sendo trabalhado na sala de aula. Segundo ela, a adaptação de atividade ocorria nas aulas de Português. Nas aulas de Matemática, Fábio não acompanhava o conteúdo e, nas aulas de História, Geografia e Ciências, tinha alguma participação oral.

De acordo com a professora de educação especial, nos momentos de planejamento, elaborava uma apostila com atividades pedagógicas para a professora da sala regular realizar atividades com Fábio. Segundo ela, nas aulas de Matemática, Fábio realizava essas atividades que abrangiam *“o alfabeto, os números, relacionar cores com formas geométricas”*.

A professora de educação especial relatou que, em alguns momentos, Fábio saía da sala de aula e era encontrado *“passeando”* pela escola, assistindo aulas de Educação Física de outras turmas ou sentado em algum banco nos corredores. Diante disso, a

professora da sala regular solicitava que um colega da sala fosse procurá-lo ou chamasse a professora de educação especial.

A professora de educação especial mostrou preocupação em relação à postura da mãe de Fábio, segundo ela: *“até o ano passado a mãe dava comida na boca dele”* se referindo a Fábio. A professora relatou ter tirado fotos de Fábio durante a refeição na escola, para mostrar à mãe que o filho tinha capacidade de comer sozinho, e disse: *“ele tinha condições, na escola, ele se servia, comia com garfo e faca, e, se precisasse, ele cortava”*. A professora completou: *“A gente tinha que trabalhar com ele a parte de mastigação para ele comer mais devagar, mas se alimentava como os demais alunos. Nada de diferente”*.

Pode-se considerar que a escola tem utilizado diferentes materiais pedagógicos para trabalhar com Fábio e realizado adaptação de algumas atividades. A professora demonstrou preocupação em relação à independência do aluno no desempenho de diferentes tarefas.

4) Descrição dos modos de participação de Fábio nas sessões regulares do SPD

No semestre da coleta de dados, Fábio era atendido no Grupo 3, pelas Aprimoranda 1 (A1) e pela Aprimoranda 2 (A2). O grupo era composto por quatro adolescentes: Fábio, Luciano (que também participou do estudo), Nelson e Robson.

Nos atendimentos do SPD, Fábio apresentava dificuldade para manter a atenção e a concentração na maior parte das atividades desenvolvidas (ex. episódio 1 e 2 – Luciano). Eram observados exemplos de conversas descontextualizadas e desvio da atenção para outros objetos e assuntos que não os envolvidos na atividade proposta. Sua participação era maior quando as atividades propostas envolviam os seguintes temas: futebol e programas de televisão.

Nos atendimentos do semestre em que ocorreu a coleta de dados, foi possível identificar momentos em que Fábio apresentou exemplos de atenção e participação apropriados durante as sessões do SPD. Foram selecionados momentos significativos em termos do desenvolvimento social e/ou cognitivo, que são apresentados a seguir, no quadro 17.

Quadro 17: Exemplos de indicadores de atenção e participação, de forma apropriada, por parte de Fábio, nos atendimentos do SPD

Sessões		Habilidades
2 5 6 10 9	Compreende a noção de “ganhar” e “perder” no jogo, e fala sobre resultado de jogos, em diálogos sobre esse tema: Na sessão 2, Fábio diz: <i>O Santos enfrentou o Vitória</i>. Após a A2 dizer o placar, Fábio afirma que o Santos ganhou o jogo (Santos 2 X 0 Vitória). Fábio pergunta sobre o resultado do jogo do Palmeiras e, após a A2 falar o placar (Palmeiras 0 X 1 Boa Esporte Clube), afirma que o time perdeu. Na sessão 5, Fábio diz que assistiu ao jogo do São Paulo contra o Vasco. Após a A2 dizer o placar (São Paulo 2 X 0 Vasco), Fábio afirma que o São Paulo ganhou o jogo. Fábio lembra que o Corinthians perdeu o jogo contra o Goiás (Corinthians 1 X 2 Goiás). Nas sessões 6 e 10, Fábio também responde corretamente o nome do time que ganhou o jogo, após A2 apresenta o placar. Na sessão 9, Fábio relata o resultado do último jogo do seu time de futebol (Corinthians 0X 0 São Paulo).	Apropriação de conceitos (<i>status</i> de ganhador/perdedor). Memorização do placar do jogo do seu time de futebol.
4	Responde corretamente o nome do dia da semana: No início da sessão, a A2 pergunta ao grupo: <i>Que dia é hoje?</i> e Fábio responde: <i>Eu sei. Segunda-feira</i> (correto). Em seguida, fala o nome de todos os dias da semana. Quando a A2 pergunta o nome do mês, Fábio responde: <i>2013</i> (ano). Nas Sessões 5,6 e 7, Fábio também responde corretamente o dia da semana.	Apropriação de conceitos (dia da semana).
7	Dialogo sobre o vídeo “O negrinho do pastoreio” apresentado na sessão anterior (sessão 6): Após as aprimorandas perguntarem ao grupo se lembravam da estória do Negrinho, Fábio diz: <i>O Negrinho do pastoreio deixou que o boi fugiu</i> (pesquisadora corrige cavalo). Fábio afirma: <i>É. O cavalo fugiu. Procurou, procurou não estava</i>. A A2 complementa: <i>Não achou mais o cavalo, né?</i> E Fábio declara: <i>Não achou mais</i>. Em seguida, é questionado sobre o que aconteceu com o negrinho. Ele responde: <i>Apanhou do chefe</i> (patrão o castigou). Ao ser questionado se encontrou o cavalo, diz: <i>Não. Ele se salvou</i> (referindo ao Negrinho). Em seguida, responde à pergunta sobre quem salvou o negrinho: <i>A Santa Teresinha</i>. (Referindo-se à Nossa Senhora).	Compreensão de partes da estória.

5) Análise microgenética de episódios

A seguir, são descritos três episódios das sessões do SPD, a fim de permitir uma análise mais detalhada da participação de Fábio e evidenciar habilidades apresentadas pelo adolescente e o contexto em que ocorreram.

Episódio 1 (Sessão 9 – SPD)

Atividade: Brincadeira com jogo da memória adaptado às peças de sequência lógica

Durante o atendimento do SPD, a Aprimoranda 1 e a pesquisadora trabalharam com sequência lógica. No final da atividade, Fábio demonstra interesse em utilizar as peças de madeira da sequência lógica para jogar memória. A pesquisadora seleciona duas peças com figuras semelhantes, de cada sequência lógica, totalizando oito peças e quatro pares diferentes, com as seguintes figuras: flor, embrulho de presente, bolo de aniversário e árvore de natal. As peças são dispostas sobre a mesa, de modo que as figuras ficam voltadas para baixo.

No relato a seguir, as peças são identificadas pelo nome das figuras, seguido pelos números 1 ou 2, que indicam a ordem em que as peças foram viradas pela primeira vez pelos jogadores (ex: “flor 1” é a peça com desenho da flor que foi a primeira a ser virada por um jogador). As viradas, por jogador, são apresentadas na sequência em que ocorreram.

Fábio começa a jogar.

F: 1ª jogada - Embrulho de presente 1 e flor 1

P: 2ª jogada - Bolo de aniversário 1 e flor 2

F: 3ª jogada - Flor 1 e flor 2 – forma o par

F: 4ª jogada - Embrulho de presente 2 e embrulho de presente 1 - forma o par

F: 5ª jogada - Bolo de aniversário 2 e bolo de aniversário 1 - forma o par

F: 6ª jogada - Árvore de natal 1 e árvore de natal 2 - forma o par com as peças que restaram na mesa.

Análise do episódio 1: Para formar os pares com figuras semelhantes em meio a quatro pares de figuras, são necessárias algumas habilidades como: memória visual, raciocínio, percepção visual, retenção e recuperação de informações.

Na 3ª jogada, Fábio forma o seu primeiro par, mostra atenção às duas jogadas anteriores e memorização da posição da peça flor 1, virada por ele na 1ª jogada e a posição da flor 2, virada pela pesquisadora na 2ª jogada.

Na 4ª e 5ª jogada, vira uma figura pela primeira vez (4ª - embrulho de presente 2, 5ª - bolo de aniversário 2) e demonstra atenção às jogadas anteriores e memorização da posição dos seus pares, virados respectivamente na 1ª e 2ª jogada. Nessas duas jogadas, Fábio utiliza a estratégia de primeiro virar a peça desconhecida para, em seguida, tentar pareá-la com a peça conhecida.

Observa-se, em todo esse conjunto de ações do adolescente, a presença de atenção e concentração e memorização.

Episódio 2 (Sessão 9 – SPD)

Atividade: Brincadeira com o jogo da memória - Animais e seus filhotes

A Aprimoranda 1 seleciona dezesseis peças de madeira com figuras de animais e seus respectivos filhotes, totalizando oito pares diferentes. As peças são distribuídas sobre a mesa, de modo que as figuras ficam voltadas para baixo.

As peças são identificadas pelo nome do animal, seguido pelos números 1 ou 2, que indicam a ordem em que as peças foram viradas pela primeira vez pelos jogadores (ex: “vaca 1” é a peça com desenho da vaca que foi a primeira a ser virada por um jogador). As viradas, por jogador, são apresentadas na sequência em que ocorreram.

Participam do jogo Fábio e Nelson.

A1: *Quem vai começar o Nelson ou o Fábio?*

F: *Eu.*

A1: *Mas e se Nelson quiser começar? Como que a gente faz?*

F: *Par ou ímpar.*

A1: *Então vamos fazer par ou ímpar?*

Fábio ganha e começa a jogar.

F: 1ª jogada - Vacal e sapo1

N: 2ª jogada - Papagaio1 e papagaio 2

N: 3ª jogada - Elefante 1 e elefante 2

N: 4ª jogada - Gato 1 e jacaré 1

F: 5ª jogada - Pinguim 1 e sapo 2

A1: Olha o sapo já saiu! Agora é o Nelson

N: 6ª jogada - Peixe 1 e pinguim 2

F: 7ª jogada - Sapo 2 e sapo 1 – forma o par

F: 8ª jogada F: Pinguim 1 e pinguim 2 – forma o par

F: 9ª jogada - Vaca 1 e gato 1
A1: A outra vaca ainda não saiu. Está difícil!
N: 10ª jogada - Jacaré 2 e jacaré 1
N: 11ª jogada - Vaca 2 e vaca 1
N: 12ª jogada - Peixe 2 e peixe 1
N: 13ª jogada - Elefante 1 e elefante 2

Análise do episódio 2: Para formar os pares com figuras semelhantes em meio a oito pares de figuras, são necessárias algumas habilidades como: memória visual, raciocínio, percepção visual, retenção e recuperação de informações.

Na 7ª jogada, em que Fábio forma o seu primeiro par, mostra atenção às jogadas anteriores e memorização da posição das peças. É interessante ressaltar que a Aprimoranda 1 havia comentado que o segundo sapo já tinha sido virado. Em seguida, Nelson faz sua jogada e Fábio, na sequência, localiza os dois sapos; o que indica que se mostra atento ao jogo e aos comentários da Aprimoranda 1.

Na 8ª jogada, Fábio forma o seu segundo par. Vira a primeira figura, que ele mesmo havia virado na 5ª jogada e depois a segunda, que Nelson havia virado em sua última jogada.

Ao longo de todo o episódio, mostra-se muito atento às figuras, aos movimentos do parceiro e à fala da aprimoranda.

Observa-se, em todo esse conjunto de ações do adolescente, a presença de atenção e concentração e memorização.

Episódio 3 (Sessão 13 – SPD)

Atividade: Conversa informal entre dois integrantes do grupo, Fábio e Robson, e as aprimorandas, no início da sessão.

A1: *Robson, por que você ficou esse tempo sem vir?*

F: *A gente sentiu muita saudade de você.*

R: *É sim.*

A1: *Sentimos mesmo.*

A2: *É verdade. Você lembra por que você não veio?*

R: *Veio sim.*

A1: *Você não veio segunda-feira passada, nem retrasada, faz um mês que você não vem.*

A1: *Aconteceu alguma coisa na sua casa?*

F: *Aconteceu Robson?*

R: *Sim.*

F: *O que aconteceu?*
Silêncio.
A1: *O vovô que fez cirurgia?*
F: *Seu vô?*
R: *Sim.*
A1: *E mamãe que estava cuidando dele?*
R: *Sim.*
F: *Como que está ele? Está bem?*
R: *Sim.*
A1: *Então agora você pode começar a vir de novo?*
R: *Sim.*
F: *Ele está na cadeira de roda?*
R: *Sim.*
F: *Como que ele chama?*
R: *Vô (nome do avô).*
F: *Vô (nome do avô).*

Análise do episódio 3: Nesse episódio, Fábio verbaliza espontaneamente seu sentimento de saudade em relação à ausência do amigo nos atendimentos do SPD. Fábio participa da conversa, faz algumas perguntas, parafraseando as questões da aprimorandas e, em outros momentos, faz perguntas independentes e pertinentes à conversa com relação ao estado de saúde do avô de Robson.

Durante a conversação, Fábio mostra capacidade de compreensão e expressão verbal.

6) Síntese do caso:

Em relação às habilidades sociais, na entrevista com a mãe, foi possível observar que ela dificulta a realização de atividades relacionadas à alimentação e aos cuidados pessoais e que tem dificuldade de aceitar a participação de Fábio nas atividades domésticas. Isso fica mais claro quando se considera que a própria mãe relatou que, na sua ausência, Fábio realiza algumas atividades como arrumar a cama, lavar louça e fazer café. A professora também relatou preocupação com o fato de a mãe não favorecer a autonomia de Fábio em diferentes tarefas. Em relação às habilidades cognitivas, a professora relatou exemplos de aprendizagem que correspondem, em poucos aspectos, ao objetivo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para os três primeiros anos do Ensino Fundamental e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Prefeitura Municipal de Campinas (41).

Em relação aos modos de lidar da família, conforme já mencionado, a mãe parece dificultar a autonomia de Fábio. Ela mesma cita exemplos de intervenções do pai, aos quais Fábio responde bem. Em relação à escola, Fábio responde positivamente às oportunidades de independência oferecidas em relação à alimentação e parece participar das atividades propostas pela professora de educação especial.

A análise de seu desempenho no SPD indica compreensão de partes de estória narrada e de regras de jogo, com manutenção da atenção, interesse na tarefa e respostas apropriadas às pistas da pesquisadora. No episódio de conversação, mostra interesse, empatia pela situação de doença, além de capacidade de compreensão e expressão verbal. Seu desempenho ainda indica início de apropriação de conceitos e memorização de fatos socialmente relevantes.

O fato de Fábio estar na 5ª ano traz preocupações quanto à escolarização a partir da 6ª ano, em que o aluno passa a ter um professor por matéria. Isso dificulta o trabalho com o aluno com dificuldades porque os diferentes professores têm pouco tempo com cada turma e trabalham em muitas turmas, trazendo um desafio para o planejamento de educação especial. O acompanhamento de Fábio no SPD tem sido relacionado à melhora em seu desempenho, com graus crescentes de participação e compreensão das tarefas propostas. A mãe tem sido muito constante na busca e acompanhamento dos atendimentos, e precisa mais orientação quanto à promoção da autonomia de Fábio.

4.2.5 Luciano

1) Histórico

Retomando alguns dados já apresentados anteriormente: Luciano tinha 16 anos e QI na faixa entre 40-49. Luciano morava com os pais. Tinha um irmão mais novo de 5 anos. A mãe tinha Ensino Fundamental incompleto e era auxiliar de serviços gerais. O pai tinha Ensino Fundamental incompleto e trabalhava na área de jardinagem. A família morava perto da casa da avó materna e Luciano passava a maior parte do dia na companhia da avó.

Luciano nasceu de parto normal. No prontuário, consta que, após o nascimento, apresentou policitemia sintomática¹² sendo realizada exsanguineotransfusão parcial¹³ com um dia de vida. Também apresentou icterícia fisiológica. Consta ainda, no prontuário, que, nos primeiros meses de vida, apresentou episódios recorrentes de pneumonia e desnutrição protéico-calórica primária. Aos 3 anos e meio, a fonoaudióloga do hospital onde fazia acompanhamento solicitou a matrícula de Luciano em uma escola, com o objetivo de estimular a fala e a linguagem, o que não se efetivou. Com 3 anos e 10 meses, foi encaminhado pela mesma fonoaudióloga para atendimento fonoaudiológico, o que também não se efetivou. Quando ingressou na Educação Infantil, foi encaminhado pela escola para avaliação em serviços de saúde e educação. Aos 9 anos, foi atendido em um serviço de avaliação e diagnóstico neuropsicológico, no qual foi identificado “nível intelectual e cognitivo abaixo da média esperada para sua idade cronológica e distúrbio de linguagem importante”. Luciano foi encaminhado para atendimento fonoaudiológico e psicopedagógico em instituição especializada, para acompanhamento paralelo à escola de ensino regular e, aos 11 anos, começou a ser atendido no SPD.

Ingressou na Educação Infantil aos 5 anos. No prontuário, consta relatório da escola com informação de que, no primeiro ano da Educação Infantil, Luciano frequentou apenas os dois primeiros meses do ano letivo. Ingressou em uma escola pública regular, na primeira série do Ensino Fundamental. No período do estudo por parte da pesquisadora, estava no oitavo ano do Ensino Fundamental, na mesma escola e era atendido na sala de recursos, por uma professora de educação especial.

2) Quadros com as habilidades sociais e cognitivas

Nos quadros a seguir, são descritas as habilidades sociais e cognitivas de Luciano.

¹² Recém-nascido com hematócrito venoso acima ou igual a 65% o que caracteriza uma elevada viscosidade sanguínea (43).

¹³ Tratamento padrão de policitemia para recém-nascido sintomático (43).

Quadro 18. Habilidades sociais - Luciano

Habilidades sociais de Luciano		Inf.
Interação em casa e na comunidade	Quando faz algo errado e percebe que os pais ou a avó não gostaram, pergunta se estão tristes e pede para ser perdoado. Não se envolve em briga com o irmão e o primo, mesmo que eles o insultem. Reconhece que é mais velho e eles mais novos. Pede para o irmão e o primo pararem de brigar; quando não param, recorre à avó. Volta da escola com a prima (Pedi para a avó não buscá-lo mais na escola “já estou moço, já estou grandão”).	F
		F
		F
		F
Alimentação	Usa colher em casa, em vez de garfo e faca. Com 4 anos de idade, machucou-se com uma faca; desde então, tem medo de usar o talher. Prepara o seu lanche da tarde (leite e pão)	F
		F
Cuidados pessoais	Toma banho e escova dentes (após a avó solicitar). Escolhe as roupas de acordo com a ocasião (blusa de uniforme para ir à escola, diferencia as roupas de ficar em casa e de sair). Não usa roupa nem calçado quando estão sujos. Avisa para a avó que o calçado está sujo e volta a usá-lo apenas depois de lavado.	F
		F
		F
Ajuda em atividades domésticas	Tem iniciativa de varrer a casa. Tem iniciativa de lavar louças (avó não permite porque gasta muito detergente). É cuidadoso com os seus brinquedos.	F
		F
		F
Interação na escola	Sabe o nome de todos os colegas da sala de aula. Percebe quando algum colega falta à aula e pergunta o motivo. Atende quando os colegas de sala solicitam silêncio durante a aula. Pede que os colegas de sala façam silêncio quando alguém vai dar recado e está tendo muito conversa.	E
		E
		E
		E

Legenda

Inf: informante

F: família

E: escola

No quadro a seguir, é possível observar que, em relação às habilidades sociais, Luciano realiza as atividades de alimentação e cuidados pessoais com autonomia e independência. Em relação à interação social, Luciano mostra maturidade ao não se envolver em brigas com crianças mais novas que ele. Tem uma boa interação com os colegas da escola, é atencioso com os colegas e busca seguir as regras de convivência na escola.

Quadro 19. Habilidades cognitivas - Luciano

Habilidades cognitivas de Luciano		Inf.
Orientação espacial	Ao sair do Cepre, antecipa-se à avó ao se dirigir ao ponto de ônibus.	F
Noção de tempo	Sabe o dia da semana e o ano. Sabe o dia do seu aniversário. Pergunta se o professor de Educação Física está na escola no dia da aula (às segundas-feiras).	E E E
Conceitos	Reconhece e nomeia todas as cores. Reconhece as formas geométricas. Nomeia até o número sessenta. Faz contas de adição, usando os dedos (soma até dez). Faz conta de adição e subtração, usando palitos (professora precisa oferecer a quantidade exata de palitos da operação).	E E E E E
Representação oral	Reconta uma história ou filme com começo, meio e fim. Tem criatividade para mudar o final de uma estória (quando o final não lhe agrada). Responde prontamente à chamada oral feita pelas professoras na sala de aula seja por nome ou número.	E E E
Representação gráfica	Escreve o seu primeiro nome sem auxílio. Escreve os numerais em sequência até o número vinte. Está na hipótese de escrita silábica com valor sonoro (reconhece principalmente o som das vogais). Escreve o nome de logotipos corretamente (ex: <i>sky</i> , <i>cartoon network</i> , <i>transformers prime</i>). Tem melhor desempenho em atividades escritas realizadas no computador.	E E E E E
Outros	Interessa-se por montar quebra cabeça (20 e 50 peças) e tem facilidade. Sabe usar o <i>tablet</i> e acessar os jogos do seu interesse (sai das atividades de alfabetização e acessa os jogos). Tem iniciativa de colocar o <i>tablet</i> para carregar, quando está acabando a bateria.	E E E

Legenda:

Inf: informante

F: família

E: escola

No Quadro 19, pode-se observar que, de acordo com os relatos, o desempenho de Luciano nos aspectos cognitivos mostra alguns conhecimentos relativos à leitura e escrita (ex: escrita do nome e de logotipos, conhecimento de vogais) e à aritmética (ex: adição com uso de material concreto). O adolescente domina alguns conhecimentos práticos e tem algumas habilidades de representação oral. O desempenho de Luciano

corresponde, em poucos aspectos, aos seguintes objetivos propostos para o Ensino Fundamental: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” e “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (42, p. 131).

3) Análise dos modos de lidar com Luciano (família e escola)

Família

Busca de atendimentos em saúde e educação

Após o encaminhamento da escola, a família levou Luciano para ser avaliado em uma instituição de educação especial e em um serviço de avaliação e diagnóstico neuropsicológico. Luciano foi encaminhado para atendimento fonoaudiológico e psicopedagógico. Não foi possível identificar claramente, a partir da entrevista, porque não frequentou alguns dos serviços para os quais foi encaminhado. A avó materna levava Luciano semanalmente aos atendimentos do SPD no período do estudo. Entretanto, em vários períodos anteriores, faltou muito aos atendimentos, por dificuldades da mãe e da avó.

Modos de lidar com as dificuldades do adolescente no cotidiano

A avó relatou que os pais e o irmão estimulam Luciano a escrever o próprio nome, o nome dos pais, do irmão e da avó. Por outro lado, relatou que os pais se queixam de não entender sua fala, dizendo que só a avó o entende.

A família enfrenta muitas dificuldades financeiras, e teve dificuldade em localizar serviços de atendimento para Luciano, no município em que mora e, também, em Campinas. Tendo em vista a idade de Luciano, cabe lembrar que, quando era pequeno, os serviços de apoio à inclusão escolar estavam menos estruturados do que no presente momento, o que era especialmente verdadeiro para municípios menores, como aquele em que ele reside.

Escola

Estratégias educacionais e recursos utilizados

As professoras de Matemática e História relataram terem muita dificuldade em ministrar o conteúdo curricular de suas disciplinas para Luciano. A professora de História relatou ter começado a trabalhar com Luciano no 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo

ela, até o sétimo ano, *“tinha as apostilas do estado, então às vezes a gente lia o texto junto e ele tentava escrever alguma coisa ali na apostila. Mesmo que ele escrevesse certo ou errado eu estava valorizando o trabalho dele.”* No 8º ano, durante as aulas de História, a professora relatou que Luciano gostava de desenhar caminhões (atividade sem relação com o conteúdo veiculado nas aulas).

A professora de Matemática relatou ter começado a trabalhar com Luciano no sétimo ano do Ensino Fundamental. Segundo ela: *“Para passar a matéria, não tenho habilidade de fazer esse trabalho com ele”*. E afirmou: *“Tento usar o tempo para que ele faça alguma coisa que seja significativa para ele”*. Durante as aulas de Matemática, a professora relatou disponibilizar para o aluno o tablet que recebeu do Governo Federal para trabalhar com os alunos do Ensino Médio. No tablet, baixa jogos de memória e alfabetização. E também afirmou disponibilizar outros jogos como: quebra-cabeça e jogos de encaixe.

A professora da sala de recursos e a professora de Matemática afirmaram ter trabalhado as regras da escola com Luciano; como, por exemplo, pedir para ir ao banheiro ou beber água e pedir licença ao entrar na sala. Segundo elas, Luciano passou a utilizá-las de forma espontânea e apropriada. De acordo com o relato das professoras, em alguns momentos, ainda é necessário pedir para o aluno se limpar após o lanche (lavar a mão e a boca).

A professora da sala de recursos relatou realizar atividades de alfabetização e aritmética. Segundo ela, Luciano obtém um melhor desempenho nas atividades realizadas no computador, nas quais se mostra muito interessado. Nas atividades de aritmética, afirmou utilizar material concreto para trabalhar adição e subtração. A professora também relatou utilizar jogos no trabalho com o adolescente.

Em relação à comunicação, as professoras ressaltaram uma grande evolução. Segundo elas, no início do 7º ano, tinham muita dificuldade em compreender o que o aluno dizia, devido à sua dificuldade de pronunciar as palavras. Segundo a coordenadora pedagógica, *“a Professora de Matemática, dentro da sala de aula, pedia para ele repetir: - Não entendi Luciano. - Fala de novo. Então ele foi se corrigindo, porque ela cobrou muito dentro da sala de aula.”*

A professora da sala de recursos e a coordenadora pedagógica apontaram as dificuldades de incluir alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Segundo a professora da sala de recursos *“A questão da deficiência intelectual na rede regular, acho que é o maior desafio. A questão da adaptação do currículo é muito complicada, ainda se pesquisa muito, a gente não tem uma teoria, uma receita. A gente vai tentando adequar o que vai ser importante para esse aluno. O que a gente vem trabalhando, pelo menos escrever o nome dele inteiro ele precisa aprender. É significativo para ele.”*

As professoras e a coordenadora pedagógica relataram estimular que o aluno participe das atividades extra-escolares; como, por exemplo, visitas a instituições e passeios culturais a fim de ampliar o seu repertório de interesses.

As educadoras demonstraram preocupação em relação à terminalidade específica do Ensino Fundamental. Segundo a professora da sala de recursos: “O nosso questionamento é esse, o que a escola vai poder contribuir para a evolução do Luciano no Ensino Médio. Uma oficina terapêutica, uma atividade profissionalizante poderia ser mais significativa”.

As colocações das profissionais evidenciam as dificuldades crescentes de apoio ao aluno com defasagem no ensino, à medida que avançam as séries escolares.

4) Descrição dos modos de participação de Luciano nas sessões regulares do SPD

No semestre da coleta de dados, Luciano era atendido no Grupo 3, pela Aprimoranda 1 (A1) e Aprimoranda 2 (A2). O grupo era composto por três adolescentes: Luciano (L), Fábio (F, que também participou do estudo), Nelson (N) e Robson (R).

No início do seu acompanhamento no SPD, Luciano apresentava uma fala quase ininteligível, que melhorou ao longo dos atendimentos. Também foram relatadas maior compreensão das tarefas e participação nos projetos desenvolvidos, ao longo de sua participação no serviço.

No semestre da coleta de dados, Luciano se mostrou colaborativo e participativo durante as atividades. Nas conversas em grupos e planejamento de atividades, Luciano procurou se manter em contato com seus interesses (super-heróis – em especial o

Hulk, *Transformers* e desenhos infantis), muitas vezes, retomando esses assuntos em momentos descontextualizados ou imitando seus personagens. Sua fala ainda era pouco inteligível, com dificuldades na articulação das palavras. Em geral, continuava tentando se comunicar e, algumas vezes, os interlocutores pediam que ele repetisse o que dizia, o que permitia uma comunicação satisfatória no grupo.

Nos atendimentos do semestre em que ocorreu a coleta de dados, foi possível identificar momentos em que Luciano apresentou exemplos de atenção e participação apropriados durante as sessões do SPD. Foram selecionados momentos significativos em termos do desenvolvimento social e/ou cognitivo, que são apresentados a seguir, no Quadro 20.

Quadro 20: Exemplos de indicadores de atenção e participação, de forma apropriada, por parte de Luciano, nos atendimentos do SPD

Sessões		Habilidades
2 10 11	Compreende a noção de “ganhar” e “perder” no jogo, e fala sobre resultado de jogos, em diálogos sobre esse tema: Na sessão 2, após a A2 dizer o placar “Santos 2X0 Vitória”, Luciano diz: <i>Vitória perdeu</i> . Na sessão 10, espontaneamente Luciano diz: <i>Corinthians fez um gol</i> (referindo-se ao resultado do jogo do fim de semana). E, depois de A2 perguntar quantos gols fez o seu adversário, Luciano afirma: <i>Zero. O Corinthians ganhou</i> . Na sessão 11, espontaneamente Luciano diz que o Corinthians ganhou um jogo. Após perguntas de A1, fala o placar (1X0) e diz o jogador que fez o gol.	Apropriação de conceitos (<i>status</i> de ganhador/perdedor). Memorização do placar do jogo do seu time de futebol.
2	Lembra o placar do último jogo do seu time de futebol e demonstra indícios de compreensão do <i>status</i> “empate”: Na conversa sobre futebol, Luciano diz que o Corinthians tinha jogado com o Vasco e o jogo ficou 1 a 1 (informação: correta). Em seguida, a A2 pergunta quem ganhou o jogo e Luciano declara: <i>O Corinthians</i> . A A2 explica que o jogo terminou empatado. No meio da sessão, Fábio, que tinha chegado atrasado, depois da conversa sobre o placar dos jogos de futebol, diz para o grupo que o Corinthians tinha ganho o último jogo e Luciano imediatamente respondeu: <i>Não, empatou 1 a 1</i> .	Apropriação de conceitos (<i>empate</i>). Memorização do placar do seu time de futebol.
3	Lembra a data do seu aniversário (dia e mês): Após conversar sobre a data (dia da semana, dia do mês, mês e ano), a A1 diz que, naquele mês, aconteceria o aniversário da A2. Logo em seguida, Luciano fala: <i>Daqui uns dias é o meu aniversário</i> . E imediatamente representa o dia do seu aniversário com dedos.	Estabelece relações (dia e mês do seu aniversário).

5) Análise microgenética de episódios

A seguir, são descritos 3 episódios das sessões em grupo, coordenadas pela pesquisadora, a fim de permitir uma análise mais detalhada da participação de Luciano e evidenciar habilidades apresentadas pelo adolescente e o contexto em que ocorreram.

Episódio 1 (Sessão 6 - SPD)

Atividade: Conversação sobre a estória da Branca de Neve

Na sessão do SPD, Fábio pediu para contar a estória da Branca de Neve.

1. F: *Era uma vez uma princesa que foi ao seu reino (se corrige) ao seu príncipe. O príncipe foi coroado a ser o príncipe. O príncipe se casou com a princesa. Se casaram, se casaram.*

2. L: *E depois?*

3. F: *Apareceu uma bruxa. Colocou ela dentro de uma vasilha e misturou. Colocou ela dentro da água.*

4. L: *Não é assim Fábio. Ela trouxe a maçã, ela comeu.* (Faz os gestos da princesa caindo e apoia a cabeça sobre a mesa).

5. F: *E a princesa morreu.*

6. L: *Que a princesa morreu.* (Tom de reprovação) *É assim, ó.*

7. F: *Deixa eu falar.*

8. F: *A princesa ficou três dias e morreu e a bruxa se transformou num..*

9. L: *Num sapo.* (Faz o som do sapo).

10. F: *Eu posso contar do sapo?*

11. P: *O Luciano quer falar a estória que ele conhece da Branca de Neve.*

12. L: *É assim, uma bruxa pega a maçã na árvore e dá para a princesa comer.* (Faz os gestos da princesa caindo e deita na mesa). *Ela morre.* (Faz os gestos). *O príncipe beija ela, aí acorda. Pronto, acabou. É assim a estória.*

Análise do episódio: Durante o episódio, Luciano corrige Fábio com informações corretas no item 4, e repetidas no item 6. Conta a estória de forma breve (12), incluindo, de forma apropriada, a maioria dos aspectos relevantes (não menciona que a maçã é envenenada). Erra ao falar da transformação da bruxa em sapo (9). Cabe lembrar que a maioria dos contos de fada menciona transformações em animais, de modo que sua afirmação é plausível na área temática em que se insere a estória. Ao contar a estória, mostra capacidade de adquirir, reter e recuperar informações (12).

Observa-se, durante a conversação, a presença de compreensão, expressão verbal e apropriação de conhecimentos sociais.

Episódio 2 (Sessão 2 – Atividade coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Jogo Perfil Júnior 1

Objetivo do jogo: A cada rodada, os participantes tentam descobrir o “perfil secreto de uma carta” ou a que se refere essa carta, a partir das dicas sobre pessoas ou personagens, animais, coisas ou lugares.

A pesquisadora selecionou algumas cartas que eram mais próximas à realidade dos adolescentes e selecionou as dicas que provavelmente mais poderiam ajudá-los a descobrir o perfil secreto. A seguir, são apresentadas as rodadas do jogo de que Luciano participou e nas quais evidenciou habilidades.

1ª rodada – pergunta para Luciano

Categoria: Animal (sapo)

1. Primeira dica: Meu som é o coachar.
2. L: *É o pato?*
3. P: *Não.*
4. Segunda dica: Posso ser encontrado na água.
5. L: *Peixe, tartaruga.*
6. Terceira dica: Sou beijado por muitas princesas.
7. L: *O príncipe.*
8. P: *Não. É um animal.*
9. L: *O sapo.*

2ª rodada - pergunta para Luciano

Categoria: Lugar (praia)

10. Primeira dica: Tenho muita água.
11. L: *O mar?*
12. P: *Nesse lugar tem o mar. Mas não é o mar.*
13. Nesse momento, um colega do grupo sussurrou a resposta correta para

Luciano.

2ª rodada – pergunta para Fábio

Categoria: Animal (Coelho)

14. Primeira dica: Adoro roer coisas.
15. F: *Acho que é um gato.*
16. P: *Não é um gato. Pode pedir outra dica.*
17. Segunda dica: Tenho orelhas grandes.
18. F: *Vou pedir outra dica.*
19. Terceira dica: Adoro cenouras.
20. F: *Eu adoro também cenouras.*
21. P: *Qual animal Fábio que tem orelhas grandes, gosta de roer coisas e adora cenoura?*
22. Luciano coloca as mãos na cabeça imitando um coelho.
23. F: *É o macaco.*
24. P: *O Nelson já sabe e o Luciano também.*
25. L: *Coelho, ora.*

3ª Rodada – pergunta para Fábio

Categoria: Lugar (zoológico)

26. Primeira dica: Tenho elefantes e girafas.

27. F: *Elefante.*

28. P: *Oh, um lugar que tem elefantes e girafas. Que lugar é esse?*

29. F: *Elefante.*

30. P: *É um lugar onde fica o elefante e a girafa. Onde o elefante e a girafa moram?*

31. F: *Eles moram em Santa Catarina.*

32. P: *Quer pedir outra dica. Não é.*

33. F: *É numa selva.*

34. P: *Não é uma selva. Mas eles podem morar na selva. Só que aqui é outro lugar. Que outra dica você quer Fábio?*

35. Segunda dica: tenho hora de abrir e fechar.

36. F: *Uma porta.*

37. P: *É um lugar onde tem elefante e girafa. E tem hora de abrir e fechar. Que lugar é esse?*

38. L: *Posso falar?*

39. F: *Eles moram em uma casinha. Pode ser?*

40. P: *O Luciano já sabe? O Nelson também já sabe. Vocês querem ajudar o Fábio?*

41. L: *Eu quero. É o zoológico.*

Análise do episódio 2: Para atender ao objetivo do jogo de descobrir o perfil secreto a partir de dicas, são necessárias algumas habilidades como: raciocínio e abstração, compreensão e expressão verbal. Nesse episódio, Luciano mantém a atenção durante todas as rodadas transcritas, compreende as dicas lidas pela pesquisadora e responde de forma apropriada (9,11, 25 e 41).

Na pergunta dirigida a ele na 1ª rodada, sua resposta à primeira dica (1) é incorreta, embora se refira a um animal que emite um som semelhante à onomatopéia do som do sapo. Sua resposta à segunda dica (4) é correta em relação a essa dica, mas não considera a primeira dica. Sua resposta à terceira dica (6) é incorreta, embora seja coerente com os conhecimentos socialmente veiculados (príncipe é beijado por princesas). No item 8, a pesquisadora repete a categoria (animal) e Luciano responde corretamente.

Na pergunta dirigida a ele na 2ª rodada, sua resposta é plausível em relação à primeira dica (9) e à categoria lugar.

Na pergunta dirigida a Fábio na 2ª rodada, Luciano associa as três dicas retomadas pela pesquisadora (27) e identifica o animal.

Na pergunta dirigida a Fábio na 3ª rodada, Luciano identifica o local após a pesquisadora retomar as duas dicas e a categoria lugar.

Observa-se, durante o jogo, a presença de compreensão, raciocínio, atenção e apropriação de conhecimentos sociais.

Episódio 3 (Sessão 2 - atividade coordenada pela pesquisadora)

Atividade: Brincadeira com o jogo da memória - Animais e seus filhotes

A pesquisadora selecionou 26 peças de madeira, com figuras de animais e seus respectivos filhotes, totalizando 13 pares diferentes. As peças foram distribuídas sobre a mesa, de modo que as figuras ficaram voltadas para baixo.

As peças são identificadas pelo nome do animal, seguido pelos números 1 ou 2, que indicam a ordem em que as peças foram viradas pela primeira vez pelos jogadores (ex: “peixe 1” é a peça com desenho de peixe que foi a primeira a ser virada por um jogador). As viradas, por jogador, são apresentadas na sequência em que ocorreram.

Nelson, Luciano e Fábio iniciam o jogo.

N: 1ª jogada - Peixe 1 e porco 1

L: 2ª jogada - Elefante 1 e vaca 1

F: 3ª jogada - Papagaio 1 e pinguim 1

N: 4ª jogada - Elefante 2 e elefante 1

N: 5ª jogada - Sapo 1 e peixe 1

L: 6ª jogada - Papagaio 2 e pinguim 1

F: 7ª jogada - Papagaio 2 e papagaio 1

F: 8ª jogada - Pinguim 1 e vaca 1

N: 9ª jogada - Urso 1 e cachorro 1

L: 10ª jogada - Urso 1 e pato 1

F: 11ª jogada - Sapo 2 e sapo 1

F: 12ª jogada - Pato 1 e urso 2

N: 13ª jogada - Urso 2 e urso 1

N: 14ª jogada - Cavalo 1 e ovelha 1

L: 15ª jogada - Cavalo 2 e cavalo 1 – par correto

L: 16ª jogada - Vaca 1 e pato 2

F: 17ª jogada - Pinguim 1 e peixe 2

N: 18ª jogada - Pinguim 2 e pato 1 (que está ao lado de Pinguim 1). Ao virar o pato, faz expressão de que se enganou.

L: 19ª jogada - Pinguim 1 e pinguim 2 – par correto

L: 20ª jogada - Foca 1 e cachorro 2

F: 21ª jogada - Ovelha 1 e foca 1

N: 22ª jogada - Foca 2 e foca 1

N: 23ª jogada - Ovelha 1 e porco 1

L: 24ª jogada - Porco 2 e porco 1 – par correto

L: 25ª jogada - Vaca 2 vaca 1 – par correto

L: 26ª jogada - Pato 2 e peixe 2

F: 27ª jogada - Pato 2 e pato 1

F: 28ª jogada - Ovelha 1 e cachorro 1

N: 29ª jogada - Peixe 1 e peixe 2

N: 30ª jogada - Ovelha 2 e ovelha 1

N: 31ª jogada – Cachorro1 e cachorro 2 (restante)

Análise do episódio : Para formar os pares com figuras semelhantes (animal e seu filhote) em meio a 13 pares de figuras que compõem o jogo, são necessárias algumas habilidades como: memória visual, raciocínio, percepção visual, retenção e recuperação de informações.

Na 15ª jogada, Luciano forma o seu primeiro par, vira uma figura pela primeira vez (cavalo 2) e demonstra atenção à jogada anterior e memorização da posição do cavalo 1, virado na 14ª jogada.

Na 19ª jogada, Luciano forma o seu segundo par e mostra atenção às duas jogadas anteriores, memorização da posição das peças pinguim 1 e pinguim 2 e atenção à expressão dos parceiros.

Na 24ª jogada, Luciano vira a figura do porco 2 pela primeira vez no jogo e recorda a posição do porco 1, virado por Nelson, na jogada anterior.

Na 25ª jogada, Luciano vira a figura da vaca 2 pela primeira vez no jogo e recorda a posição da vaca 1 virada por ele na 2ª e na 16ª jogadas e virada por Fábio na 8ª jogada.

Utilizou, por algumas vezes, não de forma sistemática, a estratégia de primeiro virar a peça desconhecida para, em seguida, tentar pareá-la com a peça conhecida.

Observa-se, durante as ações do adolescente, a presença de memorização, raciocínio, atenção e concentração.

6) Síntese do caso

Em relação às habilidades sociais, de acordo com o relato da avó, Luciano realiza as atividades de alimentação e cuidados pessoais com autonomia e independência. De acordo com o relato das professoras, Luciano tem uma boa interação com os colegas da escola e se mostra atencioso com os mesmos. Em relação às habilidades cognitivas e

escolares, as professoras relatam exemplos de aprendizagem que correspondem, em poucos aspectos, aos objetivos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para o Ensino Fundamental, lembrando-se que ele já está na 8ª ano.

O adolescente responde positivamente às oportunidades, oferecidas pela família, de autonomia e independência em relação aos cuidados pessoais. A escola relata que Luciano respondeu positivamente ao trabalho realizado pelas professoras em relação às regras da escola e à comunicação. E, por outro lado, evidencia as dificuldades para o trabalho inclusivo com um aluno que apresenta defasagem acentuada.

A análise de seu desempenho no SPD traz exemplos de apropriação de conceitos, memorização de fatos socialmente relevantes, raciocínio, atenção e memorização durante atividade com jogos, capacidade de adquirir, reter e recuperar informações em momento apropriado.

Reverendo o histórico de Luciano, constatam-se algumas dificuldades de várias ordens. Desde pequeno, foi encaminhado para vários serviços e, muitas vezes, não chegou a ser atendido, ou o atendimento foi truncado. Chegou às séries finais do Ensino Fundamental com muita defasagem e, nem sempre, contou com atendimento educacional especializado na escola. Tendo em vista o potencial evidenciado por sua participação nas atividades propostas no SPD, seria importante repensar as propostas para seu desenvolvimento. Seu caso toca em aspectos importantes da política inclusiva para pessoas com deficiência, especialmente nas etapas da vida a partir da adolescência.

5. DISCUSSÃO

Por que realizar a busca de habilidades em crianças e adolescentes com QI inferior a 70 no teste WISC-IV? O instrumento padronizado de avaliação cognitiva, WISC-IV, identificou desempenho de QI classificado como “extremamente baixo” nas cinco crianças e adolescentes participantes do estudo quando comparados com a população da mesma faixa etária. Esse desempenho foi considerado “inferior à média” nos quatro índices fatoriais que compõem o teste. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, essa medida pode ser considerada como uma forma de avaliação do “nível de desenvolvimento real” dos participantes, de acordo com a definição de Vygotsky (15).

Além dessa medida, considerou-se relevante, para os fins do presente estudo, buscar indicadores do “desenvolvimento potencial” desses participantes. Conforme mencionado anteriormente, a noção de desenvolvimento potencial de Vygotsky (15) está voltada para funções em vias de desenvolvimento, avaliado a partir da observação das ações da criança/adolescente em momentos em que recebe auxílios e apoios de alguém mais competente. Como se trata de habilidades em vias de desenvolvimento, cabe lembrar que elas, muitas vezes, caracterizam-se por serem infrequentes, de ocorrência assistemática e muito dependentes do contexto (podem, por exemplo, ocorrer em uma situação com um jogo preferido pelo participante e não ser observadas em jogo análogo). Dessa forma, para capturar essas habilidades, foi preciso observar essas crianças e adolescentes por um tempo prolongado e em um ambiente propício a seu aparecimento. Como resultado, foi possível identificar exemplos de habilidades envolvendo compreensão, expressão verbal, apropriação de conceitos e de conhecimentos, processamento de informações, entre outras habilidades, atenção e concentração.

No presente estudo, no que se refere aos apoios recebidos ao longo da participação no SPD, poderiam eles vir dos adultos ou dos parceiros. Quanto aos adultos, podem ser destacadas as intervenções diretas, durante as atividades, na forma de instrução, dicas (com pistas para favorecer a evocação de conhecimentos anteriores), aprovação e indicação de erros, de forma cuidadosa e sem conotação de punição. Além disso, pode-se considerar que os adultos atuaram de forma a propiciar o surgimento de habilidades ao escolher atividades em sintonia com os interesses dos participantes e que tinham formato de cooperação (e não de competição). Muitas vezes, não se observava uma relação direta

entre as ações de ensino por parte dos adultos e a apropriação de conhecimentos por parte da criança. Foram identificados muitos exemplos em que, depois de várias sessões, era observado o aparecimento de uma habilidade que provavelmente tinha relação com um exemplo de ensino, ocorrido em uma ou mais sessões anteriores, para a qual não tinha sido observada uma resposta imediata. Entretanto, é difícil estabelecer essas relações, pois, quanto maior o intervalo de tempo transcorrido, mais vivências ficam interpostas entre um exemplo de intervenção dos adultos e uma possível apropriação pela criança/adolescente. A tarefa central não é traçar diretamente as relações entre essas influências, mas procurar entender contextos em que conhecimentos são veiculados e passam a ser apropriados, de diferentes formas, pelos participantes.

Batista, Cardoso e Santos (23) indicaram alguns aspectos dos grupos de convivência¹⁴ que provavelmente contribuíram para o aparecimento de habilidades, incluindo: a familiaridade com as crianças e os adultos do grupo, a diversidade de atividades propostas e a ausência de cobranças formais em relação ao desempenho. Essa proposta de trabalho em grupo é descrita por Batista e Laplane (36), que salientam que, nesse espaço, as crianças e adolescentes têm oportunidade de vivenciar diferentes experiências de interação e ocupar novos papéis. Ainda de acordo com as autoras, nos grupos, as atividades são voltadas para o interesse dos participantes, não há as exigências de desempenho da escola regular e o foco é posto nas competências e capacidade dos seus integrantes (e não nas suas limitações). A compreensão desses contextos de desenvolvimento favorece a compreensão de cada caso e traz subsídios para o planejamento das intervenções apropriadas.

Uma fonte adicional de observação de habilidades foi constituída pelas sessões adicionais coordenadas pela pesquisadora. Uma das atividades propostas foi a brincadeira faz de conta, para as crianças com pouca fluência verbal (Marcela, Eliana e Roberta). Nesse contexto, as crianças mostraram exemplos de apropriação de conhecimento social que não apareceram em outros momentos de diálogo das sessões regulares. De acordo com Laplane, Batista e Botega (44), a análise de episódios de cenas de brincadeira de faz de conta pode facilitar a compreensão da construção do conhecimento, principalmente, pelas

¹⁴ Nos artigos citados, os grupos são identificados como “grupos de convivência”. No período em que foi realizado o presente trabalho, os mesmos passaram a ser designados, no Cepre, como SPD.

crianças com alterações no desenvolvimento e na aquisição da linguagem, devido ao fato de que suas competências são pouco evidenciadas oralmente.

Além das observações diretas, o contato com pessoas relevantes na vida dos participantes, incluindo o ambiente familiar (entrevista com os pais/responsáveis) e o escolar (entrevista com os profissionais da escola) contribuiu para uma compreensão mais abrangente de cada caso. Nas entrevistas com familiares, foram evidenciados exemplos de promoção de autonomia (mães de Marcela e Eliana, mãe e madrastra de Roberta) e de modos de atuação que dificultavam essa autonomia (mãe de Fábio). Nas entrevistas com os profissionais das escolas, foram identificados exemplos de incentivo e estímulo à aprendizagem, bem como foram obtidos relatos sobre a dificuldade de efetivar a proposta inclusiva, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

As definições dos organismos internacionais têm implicações para a avaliação e o diagnóstico da deficiência intelectual. Preconizam que o diagnóstico não deve ser feito apenas com base na avaliação da inteligência por meio de testes. A CIF complementa a CID-10 e o DSM-IV ao propor uma avaliação dos aspectos da funcionalidade do indivíduo no seu ambiente habitual. A AAIDD, no seu último manual, enfatiza, além do uso de medidas padronizadas que incluem instrumentos para avaliação do funcionamento cognitivo e do comportamento adaptativo, a avaliação da condição de saúde, participação e o contexto em que o indivíduo se encontra inserido. A AAIDD também enfatiza a importância do julgamento clínico do profissional ao articular todas as informações obtidas. Cabe ressaltar que, nessas definições, especialmente nas mais recentes, a condição não é vista como imutável; o que abre, cada vez mais, as portas para as ações psicoeducacionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi motivado pelas dificuldades em trabalhar com crianças e adolescentes com alterações significativas no desenvolvimento, com foco no seu potencial de desenvolvimento. Diante do seu baixo desempenho em um instrumento padronizado de avaliação psicométrica, foi proposta a busca de habilidades, com informações de múltiplas fontes, englobando as pessoas que convivem com a criança/adolescente em diferentes contextos e observações sistemáticas dos atendimentos em um serviço de educação não formal (SPD).

Nas entrevistas com os pais, foi possível identificar posturas que contribuem com o desenvolvimento da criança/adolescente e outras que possivelmente limitam o seu desenvolvimento. Foi, também, possível identificar múltiplos exemplos de habilidades, que permitem a obtenção de um quadro mais abrangente de cada caso.

Nas entrevistas com os profissionais da instituição escolar, foi possível identificar aquisições, exemplos de habilidades e, também, ter compreensão acerca dos possíveis obstáculos ao desenvolvimento de cada um dos participantes.

Nos atendimentos do Serviço de Psicologia do Desenvolvimento, que incluiu sessões individuais e em grupo, coordenadas pela pesquisadora, foi possível observar exemplos de habilidades e indicadores de desenvolvimento em todas as crianças/adolescentes participantes do estudo. Várias habilidades relacionadas aos conhecimentos escolares foram observadas, incluindo atenção, memória, raciocínio, compreensão e expressão verbal, bem como envolvimento na tarefa por períodos de tempo consideráveis. A presença dessas habilidades, mesmo que não mantidas para todas as tarefas, sugere pistas para o planejamento pedagógico.

Os resultados obtidos estão em consonância com as afirmações de Vygotsky sobre a importância de fatores sociais e culturais no desenvolvimento, especialmente nos casos de deficiência. Mostram, também, a importância de buscar exemplos de indicadores de desenvolvimento e de propiciar e incentivar esse desenvolvimento, em situações nas quais o que mais parece caracterizar o sujeito é a presença de déficits e dificuldades.

Em todas as crianças/adolescentes, foi possível identificar fatores que possivelmente contribuem com o seu desenvolvimento, incluindo, de forma diferente para cada caso, posturas dos pais no sentido de incentivo à autonomia e independência,

estratégias educacionais, atendimento educacional de apoio à inclusão escolar e atendimentos terapêuticos.

7. REFERÊNCIAS

1. Pessotti I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.
2. Marchesi A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: Coll C, Marchesi A, Palacios J. Desenvolvimento psicológico e educação. 2 ed. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
3. Rebelo AS, Kassar MCM. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? Education Policy Analysis Archives. 2014; 22 (78):1-21
4. Meletti SMF. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação & Realidade. 2014; 39 (3): 789-809.
5. Nubila HBVD, Buchalla CM. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. Revista brasileira de epidemiologia. 2008; 11(2): 324-335.
6. Organização Mundial da Saúde. CID-10: Classificação Estatística de Doenças e problemas relacionados à saúde. 10 ed. Trad. Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificação Internacionais em Português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
7. World Health Organization. ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems [on-line]. 10th revision, version 2010. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>.
8. Organização Mundial da Saúde. Classificação de Transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e diretrizes Diagnósticas. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

9. American Psychiatric Association. DSM-IV-TRTM: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4 ed. Trad. Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2002.
10. Carneiro MSC. Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. [Tese de doutorado]. Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2007.
11. Daianêz D. A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem historicocultural. [Dissertação]. Piracicaba (SP): Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.
12. Organização Mundial da Saúde. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde. Trad. Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificação Internacionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
13. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2011 Annual Report of the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington, 2012.
14. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Support. 11 ed. Washington, 2010.
15. Vygotsky LS. Formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
16. Barroco SMS. A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. [Tese de doutorado]. Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2007.

17. Vigotski LS. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Sales, Marta Kohl Oliveira, Priscila Nascimento Marques. Revista Educação e Pesquisa. 2011; 37(4): 861-870.
18. Vygotski LS. Obras escogidas: Fundamentos de defectologia. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.v. V.
19. Góes MCR. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: Oliveira MK, Souza DTR, Rego TC (org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.
20. Sierra DB, Dambrós ART, Neto DG, Mori NNR. Atendimento educacional especializado à pessoas com deficiência intelectual: contribuição da psicologia histórico-cultural. Revista Teoria e Prática da educação. 2011; 14(1): 131-141.
21. Sierra DB, Facci MGD. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. Revista Educação em Questão. 2011; 40(26): 128-150.
22. Wertsch JV. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
23. Batista CG, Cardoso LM, Santos MRA. Procurando “botões” de desenvolvimento: a avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem. Estudos de Psicologia (Natal). 2006; 11(3): 297-305.
24. Van Der Veer R, Valsiner J. Vygotsky: uma síntese. 5 ed. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

25. Linhares MBM. Avaliação assistida: fundamentos, definição, caracterização e implicações para a avaliação psicológica. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 1995; 11(1): 23-31.
26. Santa Maria MR, Linhares MBM. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldade de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicologia: Reflexão Crítica*. 1999; 12(02).
27. Dias TL, Cunha ACB, Enumo SRF. Avaliação cognitiva por provas assistidas em crianças com necessidades educativas especiais. *Psicologia em Revista*. 2010; 16(3): 594-612.
28. Queiroz AO, Enumo SRF, Primi R. Desempenho de crianças com e sem necessidades especiais em provas assistidas e psicométricas. *Revista Brasileira de educação especial*. 2013; 19(3): 425-446.
29. Silva MA, Batista CG. Indícios de desenvolvimento em crianças com deficiência visual e problemas neurológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2011;17 (3): 427-440.
30. Ludke M, André MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.
31. Turato ER. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: Construção teórico-epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
32. Yin RK. *Estudo de Caso Planejamento e Métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
33. Pedrosa MI, Carvalho AMA. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2005; 18(3): 431-442.

34. Góes MC. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*. 2000; 20(50): 9-25.
35. Wechsler D. Escalas de Inteligência Wechsler para Crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação. 4 ed. Trad. Maria Lourdes Duprat. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
36. Batista CG, Laplane ALF. Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: Masini EFS (org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.
37. Melo DG, Acosta AX, Salles MAA, Pina-Neto JM, Castro JDV, Santos AC. Sotos Syndrome (Cerebral Gigantism). *Arquivo de Neuropsiquiatria*. 2002; 60(2-A) 434-438.
38. Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010.
39. Barkovich JA, Chuang SH, Norman D. MR of neuronal migration anomalies. *AJNR*. 1988; 9: 179-187.
40. Cuerrini R, Carrozzo, R. Epileptogenic brain malformations: clinical presentation, malformative patterns and indications for genetic testing. *Seizure*. 2001; 20: 532-547.
41. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação: Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Heliton Leite de Godoy (org.). Campinas (SP), 2012
42. Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília, 2013.

43. Margotto PR. Policitemia. In: Margotto PR. Assistência ao Recém-Nascido de Risco. 3 ed. FEPECS/ESCS, Brasília: 2013

44. Laplane ALF, Batista CG, Botega MBS. Grupo de avaliação e prevenção de alterações de linguagem. In: Santana AP, Berberian AP, Guarinello AC, Massi G (org.). Abordagens Grupais em Fonoaudiologia. São Paulo: Plexus, 2007.

8. APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Autorização da participação do menor vulnerável na pesquisa

Pesquisa: O processo de avaliação do desenvolvimento de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender

Responsáveis:

Pesquisadora: Fernanda Santos Souza

Orientadora: Cecilia Guarnieri Batista

Senhores pais (ou responsáveis)

Estamos realizando a pesquisa: “O processo de avaliação e desenvolvimento de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender”. Buscamos com essa pesquisa estudar as formas de avaliar crianças e adolescentes com dificuldades para aprender, para identificar as habilidades e competências que elas apresentam. Os participantes do estudo serão crianças e adolescentes atendidos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto – Cepre, seus pais ou responsáveis e seus professores ou outros profissionais da escola.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a prática dos profissionais de saúde e da educação ao propor reflexões a respeito da avaliação do desenvolvimento de crianças e adolescente com dificuldade na aprendizagem.

As crianças e adolescentes vão participar de atividades individuais e em pequenos grupos com a pesquisadora. A pesquisadora vai também participar dos atendimentos das crianças e adolescentes no Programa de Psicologia do Desenvolvimento, com o objetivo de identificar suas habilidades e competências.

As atividades e os atendimentos serão filmados e as filmagens serão arquivadas no Banco de Dados do Ladeh (Laboratório de Desenvolvimento Humano) -Cepre-FCM. Será mantido o caráter confidencial e o sigilo dos dados coletados, a utilização dos dados

será, exclusivamente, para fins didáticos e/ou científicos seguindo as normas éticas e respeitando a confidencialidade dos participantes.

A participação na pesquisa é voluntária, assim, ninguém é obrigado a aceitar participar e tem a liberdade de recusar ou de retirar o consentimento em qualquer momento que quiser, sem atrapalhar os atendimentos da criança ou adolescente no CEPRE.

A pesquisa não apresenta riscos nem desconfortos físicos ou morais ao participante do estudo, não terá nenhum gasto financeiro e não haverá nenhum tipo de pagamento ou ressarcimento para os que participarem.

Esclarecimentos sobre a pesquisa poderão ser solicitados em qualquer momento.

A pesquisadora Fernanda Santos Souza poderá ser contatada pelo telefone (19)98359-2794 para esclarecimento de dúvidas. O Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP poderá ser contatado pelo telefone (19)3521-8936 para o caso de recebimento de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa.

Ao concordar com a pesquisa, o responsável pela criança ou adolescente receberá uma cópia desse Termo de Consentimento assinada pelo pesquisador responsável.

Eu, _____

RG: _____, responsável por:

_____ depois de ler, entender

e esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo que a criança ou adolescente participe dessa pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pela criança ou adolescente:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Entrevista com pais ou responsáveis

Pesquisa: O processo de avaliação do desenvolvimento de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender

Responsáveis:

Pesquisadora: Fernanda Santos Souza

Orientadora: Cecília Guarnieri Batista

Senhores pais (ou responsáveis)

Estamos realizando a pesquisa: “O processo de avaliação e desenvolvimento de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender”. Buscamos com essa pesquisa estudar as formas de avaliar crianças e adolescentes com dificuldades para aprender, para identificar as habilidades e competências que elas apresentam. Os participantes do estudo serão crianças e adolescentes atendidos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto – Cepre, seus pais ou responsáveis e seus professores ou outros profissionais da escola.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a prática dos profissionais da saúde e da educação ao propor reflexões a respeito da avaliação do desenvolvimento de crianças e adolescente com dificuldade na aprendizagem.

A sua participação consiste em responder a um roteiro de entrevista semiestruturado com perguntas relativas ao desenvolvimento, habilidades, competências, desempenho acadêmico e relações interpessoais do paciente. As entrevistas serão gravadas em áudio para que a pesquisadora possa transcrevê-las, garantindo que nenhum dado seja perdido ou alterado.

Os dados coletados serão arquivados no Banco de Dados do Ladeh (Laboratório de Desenvolvimento Humano) -Cepre-FCM. Será mantido o caráter confidencial e o sigilo sobre as informações levantadas, a utilização dos dados será, exclusivamente, para fins

didáticos e/ou científicos seguindo as normas éticas e respeitando a confidencialidade dos participantes.

A pesquisa não apresenta riscos nem desconfortos físicos ou morais ao participante do estudo, não terá nenhum gasto financeiro e não haverá nenhum tipo de pagamento ou ressarcimento para os que participarem.

Caso ocorra qualquer tipo de desconforto com a situação da entrevista e de sua gravação, o participante terá o direito de interromper sua participação.

Fica assegurada a liberdade do participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Esclarecimentos sobre a pesquisa poderão ser solicitados em qualquer momento.

A pesquisadora Fernanda Santos Souza poderá ser contatada pelo telefone (19)9254-6183 para esclarecimento de dúvidas. O Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP poderá ser contatado pelo telefone (19)3521-8936 para o caso de recebimento de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa.

Ao concordar com a pesquisa, a participante receberá uma cópia desse Termo de Consentimento assinada pelo pesquisador responsável.

Eu, _____ R
G: _____, depois de ler, entender e esclarecer minhas dúvidas
com o pesquisador, concordo em participar dessa pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Histórico de vida e desenvolvimento

Situação atual

Habilidades sociais

Interação em casa e na comunidade (atividades de lazer)

Relações sociais (pessoas com quem se relaciona).

Habilidades sociais (identificar sinais de comunicação no interlocutor, distinguir formas de atuação em diferentes contextos, formas apropriadas de cortesia, entre outras).

Alimentação – autonomia, independência.

Cuidados pessoais (Higiene e vestuário) – autonomia, independência.

Ajuda em atividades domésticas.

Iniciativas e Responsabilidade.

Habilidades cognitivas

Orientação espacial (Deslocamento em ambientes fechados e abertos) – autonomia, independência.

Noção de tempo

Desempenho escolar atual.

Linguagem oral - compreensão e utilização.

Linguagem escrita - compreensão e utilização.

APÊNDICE 4

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, como diretor(a) da escola _____ autorizo Fernanda Santos Souza a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada “O processo de avaliação do desenvolvimento de criança e adolescentes com dificuldades para aprender” nas dependências da escola.

Estou ciente de que a pesquisa tem por objetivo estudar as formas de avaliar crianças e adolescentes com dificuldades para aprender e identificar as habilidades e competências que elas apresentam em diferentes contextos.

Declaro estar ciente de que a coleta de dados ocorrerá por meio de entrevista com o professor(a) ou outros profissionais da escola da criança/adolescente que está em atendimento no Programa de Psicologia do Desenvolvimento, no CEPRE. A entrevista consistirá em perguntas relativas às habilidades, competências, desempenho acadêmico e relações interpessoais do respectivo aluno. Também estou ciente de que, em caso de qualquer tipo de desconforto com a situação da entrevista e de sua gravação, o professor(a) terá o direito de interromper sua participação, se assim o desejar. Fui, também, informado de que a identidade dos participantes será mantida em sigilo, e que as escolas não serão identificadas no relato final do estudo.

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Carimbo da Instituição

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Entrevista com os professores ou outros profissionais da escola

Pesquisa: O processo de avaliação do desenvolvimento de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender

Responsáveis:

Pesquisadora: Fernanda Santos Souza

Orientadora: Cecilia Guarnieri Batista

Senhores professores (ou outros profissionais da escola)

Estamos realizando a pesquisa: “O processo de avaliação e desenvolvimento de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender”. Buscamos com essa pesquisa estudar as formas de avaliar crianças e adolescentes com dificuldades para aprender, para identificar as habilidades e competências que elas apresentam. Os participantes do estudo serão crianças e adolescentes atendidos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto – Cepre, seus pais ou responsáveis e seus professores ou outros profissionais da escola.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a prática dos profissionais da saúde e da educação ao propor reflexões a respeito da avaliação do desenvolvimento de crianças e adolescente com dificuldade na aprendizagem.

A sua participação consiste em responder a um roteiro de entrevista semiestruturado com perguntas relativas às habilidades, competências, desempenho de acadêmico e relações interpessoais do respectivo aluno. As entrevistas serão gravadas em áudio para que a pesquisadora possa transcrevê-las, garantindo que nenhum dado seja perdido ou alterado.

Os dados coletados serão arquivados no Banco de Dados do Ladeh (Laboratório de Desenvolvimento Humano) -Cepre-FCM. Será mantido o caráter confidencial e o sigilo sobre as informações levantadas, a utilização dos dados será, exclusivamente, para fins didáticos e/ou científicos seguindo as normas éticas e respeitando a confidencialidade dos participantes.

A pesquisa não apresenta riscos nem desconfortos físicos ou morais ao participante do estudo, não terá nenhum gasto financeiro e não haverá nenhum tipo de pagamento ou ressarcimento para os que participarem.

Caso ocorra qualquer tipo de desconforto com a situação da entrevista e de sua gravação, o participante terá o direito de interromper sua participação.

Fica assegurada a liberdade do participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Esclarecimentos sobre a pesquisa poderão ser solicitados em qualquer momento.

A pesquisadora Fernanda Santos Souza poderá ser contatada pelo telefone (19)9254-6183 para esclarecimento de dúvidas. O Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP poderá ser contatado pelo telefone (19)3521-8936 para o caso de recebimento de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa.

Ao concordar com a pesquisa, a participante receberá uma cópia desse Termo de Consentimento assinada pelo pesquisador responsável.

Eu, _____

RG: _____, depois de ler, entender e esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar dessa pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Identificação do professor

Formação e experiência

Atividade pedagógica atual

Habilidades sociais

Relações sociais (pessoas com quem se relaciona)

Habilidades sociais (identificar sinais de comunicação no interlocutor, distinguir formas de atuação em diferentes contextos, formas apropriadas de cortesia, entre outras).

Formas de participação na escola.

Independência e autonomia

Habilidades cognitivas

Alfabetização

Conhecimento físico (cor, forma, propriedades dos objetos)

Pensamento lógico-matemático (número, comparações, estabelecimento de relações)

Comunicação: compreensão e expressão oral

Uso de representação gráfica (desenho) ou plástica (massinha, pintura, colagem)

Conhecimento social (convenções sociais)