

Procurando “botões” de desenvolvimento: avaliação de crianças com deficiência e acentuadas dificuldades de aprendizagem

Cecilia Guarnieri Batista

Universidade Estadual de Campinas

Lucila Moraes Cardoso

Núcleo de Apoio a População Ribeirinha da Amazônia

Mara Rúbia de Almeida Santos

Sociedade Itatibense para o Bem Estar Social

Resumo

No presente trabalho, foi levantado o problema da avaliação de crianças com diagnóstico de deficiência primária e acentuadas dificuldades de aprendizagem, que tendem a obter baixos escores em avaliações padronizadas. Questionou-se a prática de atribuir esses baixos resultados exclusivamente aos aspectos orgânicos da deficiência, levando a prognósticos desfavoráveis. Com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, foram observadas e analisadas, em grupos de convivência com caráter psico-educacional, as interações de seis crianças que tinham obtido baixos resultados na aplicação de um teste padronizado (WISC Verbal), ou que tinham sido consideradas não-testáveis. Em todos os casos, foi possível identificar capacidades nessas crianças, muitas vezes representando momentos iniciais de aquisição de novos modos de ação, ainda bastante instáveis. Discutiu-se o fato de que situações de avaliação padronizada, em geral, não se constituem no melhor ambiente para a identificação de capacidades em aquisição, no caso dessas crianças.

Palavras-chave: zona de desenvolvimento proximal; deficiência visual; dificuldades de aprendizagem; avaliação em contexto; educação especial

Abstract

In search of “buds” of development: assessment procedures of impaired children, with severe learning difficulties. The present study was aimed at the problem of assessment of children diagnosed with primary deficiency and severe learning difficulties, that tend to get low scores in standardized assessment procedures. It was questioned the practice of attribution of bad results to the organic aspects of the deficiency, leading to bad prognoses. Based on Vygotsky’s concept of zone of proximal development, six children were observed along their interactions at the weekly meetings of psycho-educational groups. They were selected due to their low IQs in Verbal WISC test or because they could not be submitted to this kind of assessment. It was possible to identify growing capacities in the children, some times representing the initial steps of acquisition. It was discussed the fact that standardized assessment procedures do not constitute the better setting for the identification of capacities that are in process of acquisition, in the case of children with this profile.

Keywords: zone of proximal development; visual impairment; learning difficulties; assessment in context; special education

Propõe-se, no presente trabalho, discutir a questão dos procedimentos para avaliação de crianças com deficiência, centrando-se nos casos com baixos resultados. Baseia-se na experiência de pesquisa envolvendo crianças com diagnóstico de deficiência visual (baixa visão ou cegueira), em geral associada a alterações no sistema nervoso central, síndromes, e outros problemas de origem orgânica.

De acordo com Amaral (1996), a definição de *deficiência* elaborada pela OMS sugere seu desdobramento em três termos: *deficiência (impairment)*, *incapacidade (disability)* e

desvantagem (handicap). A autora os reagrupa em dois termos: *deficiência primária*, incluindo deficiência e incapacidade, definida pelos aspectos biológicos da deficiência, e *deficiência secundária*, relacionada a desvantagem, definida pelos aspectos ambientais da deficiência. Amaral (1996) argumenta que a deficiência secundária pode ser minimizada, ou mesmo eliminada, por meio de ações a serem propostas ao longo da vida da pessoa com deficiência primária.

A atenção às pessoas com deficiência vem sendo discutida e proposta pelas áreas da saúde e educação por meio de

diferentes abordagens, que vão desde um pólo centrado no determinismo biológico, passando por posições intermediárias, e chegando ao outro pólo, centrado nos fatores ambientais. Em geral, os históricos sobre a área enfatizam uma redução da influência na crença em modelos “biológicos” e um aumento da ênfase em modelos “educacionais” e “sociais”, tanto na formulação teórica como nas práticas de intervenção. (Enumo, 1998; Marchesi & Martín, 1995; Omote, 1995, 1996).

No campo da Psicologia, a discussão sobre a influência de fatores biológicos e ambientais vem sendo encaminhada, de forma geral, no sentido de enfatizar a interação entre esses fatores desde o período pré-natal, o que torna praticamente impossível a atribuição de um determinado efeito a um fator específico, de um desses pólos. O ser humano vem sendo visto como “biologicamente cultural”, e não como *biológico* até certo ponto, e *cultural* a partir do mesmo (Bussab & Ribeiro, 1998; Carvalho & Pedrosa, 2002).

Essa discussão sobre interação entre fatores deveria estar necessariamente presente no discurso voltado para as pessoas com deficiências. De forma geral, os textos de Psicologia principiam com afirmações relativas à interação entre fatores, com ênfase no pólo ambiental. Entretanto, muitas práticas trazem embutidas concepções centradas no determinismo biológico, como se observa, muitas vezes, na avaliação de habilidades.

Quando um bebê obtém baixo escore em uma escala de desenvolvimento, ou uma criança, baixos resultados em testes de inteligência ou habilidades, busca-se identificar prováveis causas e se estabelece um prognóstico para seu desenvolvimento. É nesse momento que se observam modalidades de análise muito próximas do pólo biológico. A busca de causas normalmente se detém na identificação de correlações entre resultados baixos e certas condições orgânicas, que “explicam” os baixos resultados. Essa atribuição de causalidade a fatores orgânicos costuma ser tão mais direta quanto mais grave a condição orgânica. Assim, uma condição grave “explica”, sem discussão, o baixo desempenho observado.

Essa análise restritiva, atribuindo as alterações no desenvolvimento exclusivamente a fatores orgânicos, não tem sustentação nas teorias de desenvolvimento humano contemporâneas. De acordo com uma dessas teorias, a abordagem sócio-histórica, as aquisições de uma criança, com ou sem deficiência primária, ocorrem em um processo contínuo de interação com pessoas e objetos, mediado por instrumentos e, principalmente, por signos, dentre os quais ressalta a linguagem (Rodríguez & Moro, 1999; Vygotsky, 1934/1989, 1934/1997). Problemas orgânicos impedem algumas ações e dificultam outras, e uma das metas da intervenção é propiciar modos de ação modificados ou alternativos aos impedidos pela deficiência primária. Uma história de intervenção bem sucedida minimiza ou impede o desenvolvimento de deficiências secundárias. Por outro lado, a ausência de oportunidades dificulta o desenvolvimento da criança, leva a deficiências secundárias, e pode explicar, em grande parte, a condição

de uma criança que apresenta atrasos. Estes, portanto, não podem ser totalmente atribuídos aos problemas orgânicos da criança.

Além da atribuição de causalidade, outro aspecto a ser discutido é o prognóstico. Uma vez observada uma condição de atraso, em geral se considera que os resultados serão mantidos nas próximas avaliações, possivelmente com alguma melhora, caso sejam oferecidas condições adequadas de atenção à criança (aconselhamento familiar, programas de intervenção). A família é aconselhada a aceitar as limitações da criança, com base no que se espera, “em média”, de uma criança com aquela deficiência, o que traz embutida uma expectativa desfavorável (Batista, 2001; Warren, 1994). Esse tipo de prática tem fundamento em modelos de deficiência centrados no determinismo biológico. Entretanto, se a história das interações tem um papel relevante, a crença dos pais e profissionais, bem como as práticas daí decorrentes, fazem parte dessa história, e terão importante papel na promoção ou restrição do desenvolvimento de crianças com deficiência primária. Assim, os resultados desfavoráveis em avaliações de crianças com impedimentos orgânicos podem constituir uma das situações em que a análise de causas e a elaboração de prognósticos se aproximam perigosamente do pólo biológico, deixando de levar em consideração todo um complexo de fatores inextricavelmente interligados.

Ainda quanto a prognósticos, pode-se afirmar que as concepções centradas na constituição social do sujeito trazem maior grau de incerteza sobre o futuro, se comparadas a concepções mais organicistas (o que, diga-se de passagem, é altamente promissor para a criança com impedimentos orgânicos). Se a história de interações e mediações está em curso, e pode ser alterada, há muito a propor, com resultados pouco previsíveis. Dessa forma, o profissional tem bons motivos para centrar esforços na busca de condições que melhor promovam o desenvolvimento de cada criança, e poucos motivos para tentar elaborar prognósticos “fechados”.

Cabe, então, retomar a questão: como fica a avaliação de crianças com deficiência? Como realizá-la? Para quê?

Embora seja um tópico central em diferentes enfoques da Psicologia, no presente estudo pretende-se centrar a discussão no problema da avaliação de crianças com baixo desempenho em avaliações padronizadas, com base no referencial sócio-histórico. Um ponto de partida pode ser a noção de zona de desenvolvimento proximal, definida por Vygotsky (1934/1989) como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97)

Wertsch (1985) considera que esse construto tem relação com o problema de como uma criança pode se tornar *aquilo que ainda não é* e que foi introduzido para permitir o exame de funções em processo de maturação, designadas

por Vygotsky como *botões* ou *flores* do desenvolvimento, e não como *frutos* do desenvolvimento.

Aplicando-se esta noção para os procedimentos de avaliação, tem-se que as avaliações padronizadas, que visam a comparação de um sujeito com uma população definida, estão voltadas para a caracterização do nível de desenvolvimento real, daquilo que o indivíduo é capaz de fazer sozinho (Vygotsky, 1934/1989). Esse tipo de avaliação é geralmente utilizado em situações de seleção dos mais aptos. Por outro lado, há situações em que se quer saber o que o indivíduo está *em vias de aprender*, de modo a planejar ou indicar programas educacionais que otimizem seu desenvolvimento.

Nesse sentido, vem sendo proposta uma nova modalidade de avaliação, designada como *assistida* ou *dinâmica*, conforme descrito por Linhares (1995). Um exemplo de sua aplicação a crianças com deficiência visual foi a elaboração e adaptação de provas estruturadas, aplicadas a crianças de 4 a 12 anos, permitindo a identificação de uma série de habilidades, especialmente no aspecto cognitivo (Enumo & Batista, 2000).

No caso de crianças com acentuado atraso no desenvolvimento, entretanto, essa modalidade estruturada de aplicação revelou-se pouco adequada, conforme discutido por Batista, Nunes e Horino (2004). Entre os problemas encontrados, observou-se que essas crianças não mantinham atenção pelo período necessário para a aplicação das provas, e muitas vezes, mesmo quando respondiam, mostravam crescentes níveis de desinteresse e impaciência. Isso prejudicava a avaliação dos eventuais ganhos durante a aplicação, quando se tentava um modelo estruturado de *teste-treino-teste*, para um conjunto de itens da mesma prova. A tentativa de adoção de modelos clínicos de avaliação, com maior flexibilidade na aplicação das provas, também trouxe alguns problemas. A solução encontrada foi buscar exemplos de *espertezas*, ou seja, de situações em que essas crianças demonstravam capacidades, fora de situações de avaliação, e, muitas vezes, fora das situações mais formalizadas de trabalho. A observação atenta de todas as suas interações permitiu a identificação de capacidades não apresentadas nas avaliações, permitindo identificar *botões* de desenvolvimento.

Dessa forma, a noção de *desenvolvimento potencial*, a ser “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1934/1989, p. 97) foi ampliada. Não se trata, apenas, de ensinar algo a uma criança, em uma determinada situação de interação e verificar o quanto ela aprendeu logo em seguida, nessa mesma situação. Trata-se de ampliar o período de tempo e as situações em que podem surgir capacidades, provavelmente decorrentes de situações anteriores de ensino, mas não necessariamente seguindo-se imediatamente a elas.

As dificuldades dessas crianças são claras e conhecidas, e freqüentemente geram formas estereotipadas e estigmatizadas de interação. Suas capacidades raramente são reconhecidas. Daí a importância de identificá-las, de mostrá-las

às pessoas relevantes para seu desenvolvimento, de levá-las em conta em programas educacionais. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é apresentar e discutir os resultados de diferentes modalidades de avaliação de seis crianças com acentuadas e diversificadas alterações no desenvolvimento, com ênfase na busca de capacidades em contextos significativos.

Método

Participantes

Foram selecionadas para o presente estudo seis crianças com acentuadas alterações no desenvolvimento, dentre os participantes dos grupos de convivência (projeto educacional em centro universitário de atenção a crianças com deficiência visual – baixa visão ou cegueira, identificadas segundo definições da Organização Mundial de Saúde, em Veitzman, 2000). Os critérios para seleção das crianças foram desempenho e assiduidade. O critério de desempenho, para crianças a partir de 6 anos, consistiu em resultado em teste de QI abaixo de 80, ou impossibilidade de aplicação do teste devido às características da criança. E para crianças abaixo de 6 anos, o critério foi a presença de acentuado atraso no desenvolvimento, identificado por baixos resultados nas Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil (Bayley, 1993). O critério de assiduidade foi estabelecido por um comparecimento, no ano em que foram efetuadas as avaliações, a pelo menos 22 sessões. Uma breve caracterização das crianças é apresentada na Tabela 1.

Procedimento de coleta e análise de dados

Os dados foram coletados no contexto das atividades de grupos de convivência, com sessões de 90 minutos, uma vez por semana. Os grupos eram compostos por crianças com deficiência visual (baixa visão ou cegueira), que podiam apresentar ou não outros problemas de origem orgânica ou dificuldades de aprendizagem. Os grupos tinham composição heterogênea em relação a tipo de deficiência e outras dificuldades, e certa homogeneidade em relação à faixa etária. As atividades propostas para as crianças mais velhas eram relacionadas aos objetivos escolares (leitura e escrita, matemática, conhecimentos em geral). Para as crianças mais novas, as atividades envolviam brincadeiras livres e dirigidas, e atividades envolvendo literatura, músicas e danças infantis. As capacidades das crianças foram avaliadas de três formas: *avaliação psicométrica*, *descrição de habilidades escolares* e *busca de capacidades*. Para a realização das modalidades de avaliação, descrição de habilidades escolares e busca de capacidades, a maioria das atividades dos grupos foi filmada. Foram elaborados relatos de sessão, em que se descrevia sua dinâmica e se destacavam exemplos indicativos de aquisições, por parte das diferentes crianças. Episódios significativos foram identificados e transcritos. Com base na leitura dos relatos e descrição de episódios, foram realizadas as etapas descritas.

Tabela 1
Caracterização dos participantes do estudo (1)

Participante (2)	Idade (3)	Diagnóstico	Situação familiar	Situação escolar	Renda familiar (4)
Mário	5 anos	Baixa visão moderada, alterações oculares (estrabismo e ptose palpebral), agenesia do corpo caloso e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor	Filho único, morando com os pais	Freqüentava pré-escola particular, com dificuldades de inserção nas atividades e na interação com colegas	2
Anderson	8 anos e 1 mês	Baixa visão moderada, perda auditiva de leve a moderada e hidrocefalia bastante visível	Morava com os pais e irmão mais novo	Matriculado em pré-escola pública, apresentando dificuldades de aprendizagem	2
Letícia	8 anos e 6 meses	Cegueira congênita e paralisia cerebral, atraso significativo no desenvolvimento, comunicação bastante prejudicada	Morava com a avó, tendo se mudado para a região há poucos meses	Havia freqüentado instituições em sua cidade de origem, com poucas informações a respeito	1
Vitor	10 anos e 6 meses	Baixa visão severa	Natural de outro estado, onde morava com pais e irmãos; aos 8 anos foi trazido pelos tios para a região em que se situa o centro de atendimento	Com 10 anos, foi matriculado na 1ª série do ensino regular, tendo a escola se queixado de dificuldade de aprendizagem	1
Daniel	10 anos e 10 meses	Baixa visão moderada (catarata congênita), hemiparesia do lado direito e episódios de convulsão sob controle medicamentoso	Filho único, morando com os pais	Freqüentou APAE dos 5 aos 8 anos. Com 8 anos freqüentou escola normal regular até os 10 anos, quanto voltou a freqüentar a APAE	1
Fernanda	14 anos	Baixa visão severa, perda progressiva da visão (Síndrome de Bardet-Biedl)	Morava com os pais	Matriculada na 6ª série em ensino regular público, com problemas de adaptação	1

(1) O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da unidade. Os pais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(2) Todos os nomes de crianças são fictícios

(3) As idades das crianças referem-se ao início do segundo semestre do ano em que foram realizadas as avaliações

(4) A renda familiar foi classificada nas seguintes faixas: 1= até 3 salários mínimos (SM); 2 = 3 a 10 SM; 3 = acima de 10 SM

Avaliação psicométrica

Foram aplicadas as provas verbais do teste WISC-III (Wechsler, 2002). A escolha de provas verbais visou a apresentação de tarefas com grau semelhante de dificuldade, para crianças com diferentes graus de visão, ou ausência desta.

Não foi possível a aplicação do teste para duas crianças: Anderson, por ter reagido ao teste como nas interações habituais, não respondendo às perguntas do interlocutor, e Letícia, devido às múltiplas dificuldades já descritas.

Descrição de habilidades escolares

Foi elaborada uma descrição breve das habilidades escolares da criança, selecionadas com base nas atividades desenvolvidas nos grupos e relacionadas com a programação da escola regular, a saber: reconhecimento de figuras, formas e cores, desenho (e outras formas de representação plástica), leitura, escrita e contagem.

Busca de capacidades

Foram consideradas capacidades, em comparação ao desempenho anterior da própria criança, exemplos de ações em que a criança demonstrava novas habilidades, destacando-se as que indicassem, de alguma forma, aquisições relativas a: sistemas simbólicos ou de representação (desenho, modelagem, expressão corporal, relatos orais, jogos faz-de-conta ou de imitação, leitura e escrita), pensamento e raciocínio (conceituação, estabelecimento de relações, comparações e analogias), conhecimentos cotidianos ou formais.

Resultados

Os resultados da aplicação do teste psicométrico (WISC Verbal) e a descrição das habilidades escolares estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2
 Resultados da aplicação do WISC Verbal e descrição de habilidades escolares das crianças do estudo

Criança	Idade	Q.I.	Habilidades Escolares
Mário	5 anos	NI	Nomeação de figuras; identificação das cores vermelha e amarela; rabiscos com lápis
Anderson	8 anos e 1 mês	NC	Desenho com intenção, esquemático, reconhecível com explicações; nomeação e escrita de algumas letras de seu nome
Letícia	8 anos e 6 meses	NC	Exploração de objetos, alternada com períodos de recusa dos mesmos. Acompanhamento de canções ritmadas
Vitor	10 anos e 6 meses	65/65	Nomeação de cores (dificuldade com cores semelhantes, dependendo da luminosidade da sala); desenho reconhecível; nomeação e escrita de algumas letras e de seu nome (com apoio de material ampliado e pauta reforçada); contagem até 10 com correspondência
Daniel	10 anos e 10 meses	52	Desenho com intenção, bastante esquemático, reconhecível com explicações; nomeação de cores; diferenciação entre desenho e escrita, reconhecimento de seu nome, e da letra inicial de seu nome; contagem assistemática, algumas vezes até 10
Fernanda	14 anos	52	Desenho reconhecível; leitura e escrita alfabéticas (com apoio de letras ampliadas ou emborrachadas, e de prancheta que permite identificar traçado pelo tato). Domínio das quatro operações matemáticas

NC – não havia condições de aplicação

NI – criança abaixo da idade para aplicação

Avaliação de Mário pela Escala Bayley: com base no conhecimento prévio das habilidades de Mário, e da ansiedade de sua mãe em situações de avaliação, optou-se por aplicar o roteiro referente a 18 meses. Seu desempenho foi bom, sendo possível estimar que seu escore fosse equivalente ao de uma criança de dois anos.

Verifica-se, na Tabela 2, que o Q.I. das crianças varia entre 52 e 74, havendo três casos em que não foi possível aplicar o teste, conforme justificado anteriormente. Os valores de Q.I. são iguais para Daniel e Fernanda, que, entretanto, mostram habilidades escolares bastante diferentes. Isso se deve, em parte, ao efeito da diferença de idade, que pesa bastante no cálculo do valor do Q.I. Os valores para Vitor são baixos nas duas aplicações do teste, tendo sido observada variação nas questões a que respondeu corretamente. Do ponto de vista psicométrico, essa semelhança de resultados é indicadora de fidedignidade do teste. Uma interpretação alternativa, levando em conta a variação nas respostas corretas, lembra que o universo de acertos de Vitor é maior que o total de respostas em cada aplicação. Como ele é muito tímido, e fica pouco à vontade quando indagado sobre questões sobre as quais tem pouca familiaridade, isso pode ter dificultado seu desempenho, e produzido um desempenho inferior ao de suas possibilidades.

Quanto às habilidades escolares, a análise da Tabela 2 indica que variam bastante entre as crianças de mesma faixa etária. Anderson e Letícia têm a mesma idade e grande diferença de repertório, Anderson com domínio superior ao de Letícia, e com repertório próximo ao esperado para turmas de pré-escola. Daniel e Vitor, também com idades semelhantes, apresentam desempenhos bastante diferentes. Daniel domina menos habilidades que Vitor e tem uma interação caracterizada por recusas e agitação. Já Vitor, muito quieto, não evidencia claramente as habilidades em aquisição. De modo geral, verifica-se que nenhuma das crianças domina as habilidades habitualmente solicitadas na escola para sua faixa etária, sendo observadas maiores defasagens para Letícia e Daniel.

Busca de capacidades

Resultados de Mário

Uma descrição das formas habituais de interação de Mário indica que ele, depois de chegar habitualmente atrasado às sessões, ficava hesitando entre se manter perto de sua mãe ou entrar na sala e, depois de entrar, tendia a recusar propostas que lhe eram feitas, especialmente de participação em atividades coletivas. Sua forma mais freqüente de interagir era apontar objetos e perguntar “Que é isso?”. Algumas vezes, em interação individualizada com uma mediadora, nomeava alguns objetos e figuras que lhe eram mostrados.

Nesse contexto, foram considerados exemplos de capacidades os seguintes episódios e sínteses de relatos:

Exemplo (a): a exploração de objetos passou a ser mais ativa, envolvendo diálogos mais *longos* que os observados anteriormente. Um exemplo, em situação de exploração de objetos em miniatura:

Mário: – *O que é isso?* (Mostra um ratinho de borracha)

Mara (mediadora): – *O que é isso?*

Mário: – *É a barata* (“ba..á.ta”). *Vai por a barata* (“pô a ba..á.ta”) (ele continua com os bonecos e pega o caminhão)

Mara (mediadora): – *Vai colocar a barata no caminhão* (...) (Provavelmente Mara aceita o nome que Mário dá ao ratinho, uma vez que é uma das primeiras vezes que ele responde a uma pergunta, ao invés de apresentar perguntas reiterativas).

Mário: (coloca o ratinho no caminhão) – *Bi-bi-bi* (imitação de buzina). (pausa) – *Tchau, barata* (“ba..á.ta”). (Obs.:

habitualmente, quando tirava alguma coisa de seu campo de visão, ele dizia “tchau” e o nome do objeto, prática ensinada pela mãe).

Mara (mediadora): – *Tchau, barata?*

Mário: – *Barata, barata* (“ba..á..ta, ba..á..ta”). (pausa) *Cadê a patinha?* (referindo-se à pata de brinquedo)

Mara (mediadora): – *Ih! Cadê a patinha? Sumiu! Tem achar, onde será que ela tá?* (Mara coloca a pata bem à frente de Mário).

Mário procura ao seu lado e encontra a miniatura de um pato de plástico.

Mário: – *Achô!... Achô!*

Mara (mediadora): – *Achô!* (em tom de aprovação) (18/outubro/04).

Exemplo (b): por várias vezes, durante o lanche, pegou pedaços de bolo ou salsicha, bem como segurou sozinho o copo com suco ou leite (segundo semestre 2004).

Normalmente, Mário se recusava a comer sozinho, o que acontecia também na escola. Sua mãe habitualmente o alimentava com mamadeira, enquanto outros cuidadores tentavam encorajá-lo a se alimentar de modo mais independente.

Resultados de Anderson

Anderson, habitualmente, iniciava diálogos com adultos, com perguntas inicialmente pertinentes, que se repetiam de modo recorrente, mesmo depois de respondidas. Raramente mantinha um diálogo iniciado pelos mediadores, motivo pelo qual não foi possível aplicar o teste WISC. Mostrava iniciativa no manuseio de objetos, principalmente veículos, indicando o conhecimento de partes dos mesmos. Colocava bonecos em situações cotidianas de interação como dormir, assistir televisão, tomar café e trabalhar. Nesse sentido, foram considerados exemplos de capacidades em aquisição os seguintes episódios:

Exemplo (a): em uma brincadeira, Anderson fez de conta que o carro perdeu uma roda e pediu um macaco à mediadora, que lhe entregou uma folha de papel enrolada. Ele colocou a folha na roda e começou a apertar como se fosse a ferramenta *macaco*. Depois pediu uma *chave de roda* e a mediadora entregou uma peça de brinquedo que ele utilizou como se fosse uma chave de roda. Em seguida, ele disse que a moto precisava de uma troca de óleo e que o boneco Zorro a consertaria. Ele colocou o boneco embaixo da moto e simulou um conserto, tal como os mecânicos fazem ao trocar óleo (16/novembro/04).

Exemplo (b): Hélio, um colega de 5 anos, faz uma pergunta a Anderson e, pela primeira vez em um atendimento, ele responde, embora de modo pouco preciso.

Hélio: – *Anderson, porque que naquele dia você não veio?*

Anderson: – *O motor da caminhonete?*

Hélio: – *Porque que naquele dia você não veio?*

Anderson: – *Porque sim!* (16/novembro/04).

Exemplo (c): enquanto Anderson brincava, deitou-se no chão, fora do tapete. Hélio lhe disse: – *Levanta do chão, Anderson. Anderson se levantou, sentou-se no tapete e continuou a brincar* (19/outubro/04).

Exemplo (d): no parque, Hélio brincava na casinha quando chamou Anderson para entrar na mesma, dizendo ser a escolinha: – *Vem na escolinha, Anderson*. Anderson foi até a casinha, entrou, e pouco tempo depois perguntou à pessoa que filmava: – *Você está me filmando na escolinha?* (17/agosto/04).

Resultados de Letícia

As formas habituais de interação de Letícia variavam de sessão para sessão. Após um período inicial, em que aceitava propostas bastante simples, passou a oscilar entre aceitação e recusa de objetos ou propostas, algumas vezes se batendo ou puxando os cabelos. Os sons que emitia na maior parte do tempo eram incompreensíveis, ou representavam palavras isoladas, fora do contexto. Exemplos indicativos de capacidades:

Exemplo (a): várias vezes, ao brincar de roda (Canção: *Caranguejo peixe é*), abaixava-se no momento do verso “caranguejo peixe é”, quando solicitada.

Exemplo (b): brinquedo com bolas de madeira e pinos de encaixe: várias vezes (quando não recusava a proposta), encaixava as bolas, após orientação.

Exemplo (c): a mediadora começa a mostrar, nomear e guiar Letícia a tatear algumas partes de seu corpo. Senta-se com Letícia para brincar no chão. Toca Letícia e lhe faz cócegas; ao mesmo tempo, direciona a mão de Letícia para tocar essa parte do corpo e a nomeia.

Lucila (mediadora): – *Olha aqui o pé da Letícia, vamos botar a mão no pé, aqui sua mão no seu pé, sua perna, e agora...* (Letícia bate palmas e segura a mão de Lucila para bater palmas também).

Lucila (mediadora): (Leva a mão de Letícia ao seu pé). – *Olha o seu pé, tá com a mão no seu pé!*

Letícia sussurra: – *Cócegas!* (05/outubro/04)

Resultados de Vitor

Ao longo das atividades de grupo, Vitor quase não falava. Ficava de cabeça baixa e respondia, em voz bem baixa, às perguntas a ele dirigidas. Entre os exemplos de capacidades observadas, estão os seguintes episódios:

Exemplo (a): no decorrer dos encontros projeto de ensino de química (realizado ao longo da maior parte do semestre, com atividades práticas envolvendo conceitos de reação química e física, separação de misturas, estados da matéria, realizados com múltiplas demonstrações práticas, nas quais as crianças tiveram parte ativa), foi possível observar que ele aplicava corretamente vários dos conceitos trabalhados.

Maurício (mediador): – *E qual é o estado dela?* (referindo-se à gasolina)

Daniel: – *Preta*.

Vitor: – *Líquida* (08/novembro/01).

Exemplo (b): Carol (mediadora): – *Você lembra em que estado estava a polpa* (polpa de fruta, usada para preparar suco para todos), *quando o Mauricio pegou a polpa?*

Vitor: – *Gelo*.

Carol (mediadora): – *Isso. E você lembra o nome desse estado?*

Vitor: – *Sólido.*

Carol: – *Isso, muito bem. Vitor, e por que é importante congelar os alimentos?*

Vitor: – *Para não estragar.*

Joana (professora do projeto): – *Muito bem!* (06/dezembro/04).

Exemplo (c): outro exemplo de aquisição foi seu desempenho, mais ao final do ano, em operações matemáticas, como somar e subtrair. Quando apresentava alguma dificuldade, utilizava material concreto e conseguia realizar operações, envolvendo até aproximadamente 12 unidades.

Resultados de Daniel

Daniel, habitualmente, não permanecia nas atividades propostas. Andava pelos corredores, ligando e desligando as luzes e os ventiladores das salas. Sua participação nas atividades envolvia, principalmente, a ajuda em tarefas do tipo transportar objetos, preparar a sala para a atividade, etc. Uma das primeiras atividades de que participou por mais tempo foi a seqüência relativa a ensino de química, já mencionada, com os seguintes destaques:

Durante as atividades do projeto, permaneceu na sala na maior parte do tempo e participou da maioria das atividades. Sua participação envolveu a execução de tarefas (ex.: separar objetos, desenhar o que tinha sido apresentado, etc.) e a participação nos diálogos, em que Daniel empregava a maioria dos termos técnicos, várias vezes corretamente.

Exemplo (a): Joana, a professora responsável pelo projeto, perguntou o que acontecia com o gesso que colocavam nas forminhas (para demonstração das mudanças que acontecem em uma reação química, tais como o aquecimento):

Nara: – *Esquentava.*

Joana: – *Esquentava! Isso! Se esquentava, era sinal que estava acontecendo o que?*

Daniel: – *Reação.*

Nara: – *Reação química.*

Joana: – *Ah! Mas, vocês são muito bons, né? Quando tem liberação de calor, quando libera calor, é sinal...*

Daniel e Nara (juntos): – *É reação química* (27/setembro/04).

Exemplo (b): em duas situações diferentes, Daniel explicou que o sal não evapora e a água evapora, corrigindo outras pessoas do grupo (04/outubro/04).

Exemplo (c): em vários diálogos, durante as atividades do projeto de química, utilizou corretamente o termo *bactérias*.

Exemplo (d): durante os jogos de tabuleiro, por vezes verbalizou a seqüência numérica na ordem correta (1 a 10). Nessas situações ele apontava em direção ao que contava. Por exemplo: após Nara contar que havia 12 pessoas na sala, Daniel recitou a seqüência de 1 a 10, apontando para a direção em que estavam as pessoas, embora não tivesse ficado claro se estava estabelecendo clara correspondência (22/novembro/04).

Resultados de Fernanda

Participava dos grupos há vários anos, e, na maior parte do tempo, raramente falava ou aceitava participar de atividades em grupo, especialmente as mais dinâmicas. Mais recentemente, tinha começado a participar dessas atividades, começando a mostrar desenvoltura e competência. Nesse sentido, foram destacados os seguintes episódios, todos observados durante as atividades do projeto de química.

Exemplo (a): Fernanda explica as alterações no milho para canjica colocado de molho (hidratação) e no milho pipoca que estoura (desidratação), dizendo que “coloca a água na canjica e na pipoca ia sair água” (20/setembro/04).

Exemplo (b): Fernanda estabeleceu aliança com Nara (uma menina de 8 anos, com baixa visão severa e sem dificuldades de aprendizagem), tanto para responder às questões, como para atividades mais lúdicas.

Em um diálogo em que se estava retomando a questão dos estados da água:

Nara: – *Põe a água no ...*

Fernanda: – *No congelador.*

Nara: – *Na geladeira... Aí você deixa lá e vira o...*

Maurício (mediador): – *Vira o gelo.*

Nara: – *Aí, se você quiser que volte a ser água, é só por no forno.*

Fernanda: – *E só deixar derreter, né, Nara!* (04/outubro/04).

Exemplo (c): em uma situação em que elas teriam de *pagar prenda*, Fernanda e Nara cantaram juntas, de forma descontraída. (22/novembro/04)

Exemplo (d): ao comentar sobre a colônia de bactérias que produzem kefir (um tipo de iogurte), que as crianças tinham manuseado na semana anterior, Fernanda chamou os organismos de “os meninos super-poderosos” e explicou que era por causa do desenho das “meninas super-poderosas” (30/agosto/04).

Discussão e Conclusão

Os exemplos destacados para cada criança evidenciam capacidades que não faziam parte do perfil, da síntese definidora dessas crianças, por parte de professores e demais profissionais que atuavam com eles.

Mário explorou objetos de forma ativa e em diálogo com a mediadora, mostrando conhecimentos, e começou a mostrar algum grau de independência em atividades cotidianas, como a alimentação.

Anderson, por várias vezes, reagiu a Hélio de modo a sair da reiteração e a participar, por algum tempo, de atividades e brincadeiras infantis. Em uma interação com um adulto, estabeleceu diálogo e brincadeira faz-de-conta, relativos à simulação do conserto de um carro.

Letícia mostrou compreensão de solicitações, e falou uma palavra (*cócegas*) de forma apropriada ao contexto.

Vitor mostrou compreensão dos conceitos apresentados nas atividades do projeto de ensino de química.

Daniel passou a participar de atividades com maior nível de complexidade, não apenas colaborando com a execução, mas também empregando os termos apresentados, várias vezes com exatidão.

Fernanda mostrou-se mais descontraída, mantendo parceria com Nara ao longo do segundo semestre, e mostrando compreensão de conceitos em nível bastante elevado.

Essas são reais indicações de capacidades em via de desenvolvimento, de apreensão do *nível de desenvolvimento potencial*. Por que não apareceram em outros contextos, sob outra ótica de avaliação? Tomando-se alguns exemplos: no mesmo período, Letícia, em avaliação fonoaudiológica realizada em outro serviço, havia sido considerada como não apresentando nenhum tipo de comunicação. Durante a avaliação, a que compareceu com a avó, ela gritou, bateu-se, puxou os cabelos, e não mostrou capacidades lingüísticas. A professora atual de Vitor o considerava sem condições de aprender, mantendo sua opinião mesmo depois de participar de encontros com as profissionais responsáveis pelo atendimento em grupos de convivência, em que as presentes observações foram realizadas.

Algumas respostas provisórias para esta questão parecem residir no tipo de interação que se estabelece durante a avaliação mais formalizada, em contraposição às condições em que as presentes observações foram realizadas.

Na situação padrão de avaliação de habilidades, busca-se obter uma amostra representativa do desempenho do sujeito, em condições que favoreçam a comparação com um padrão para a população. Espera-se a obtenção de resultados válidos e fidedignos, no menor tempo possível. Recomenda-se que se tenha o cuidado de obter a colaboração do sujeito, antes de começar o procedimento propriamente dito, havendo expectativa de consegui-la por um *rapport* bem feito, pelo menos na maioria dos casos (Anastasi & Urbina, 2000). Esse modelo parece se apoiar no mesmo pressuposto dos exames para diagnóstico médico (tais como coleta de material para análise clínica e exames de diagnóstico por imagem): a expectativa de estabilidade das características da amostra.

Essa forma de conceber a avaliação contrasta com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, para a qual a cognição emerge em situações de interação entre pessoas e objetos culturalmente significativos, compreensíveis à luz de conceitos como o de mediação semiótica. Nesse caso, o foco não está em avaliar as aquisições já estáveis e maduras e, sim, em estudar os processos que levam a essas aquisições. Estas são mais estáveis e previsíveis no caso de crianças com histórias de sucesso nas atividades escolares, o que lhes confere melhores condições de participar de situações formais de ensino e avaliação. Já no caso de crianças com acentuadas dificuldades de aprendizagem, constata-se menor previsibilidade dos processos de aquisição. Suas capacidades, já reduzidas se comparadas com a média de crianças de mesma faixa etária, parecem “evapo-

rar” em situações de avaliação padronizada. Vários fatores podem contribuir para isso: quanto ao aspecto emocional, essas crianças tendem à falta de confiança e inibição em situações de avaliação, expressas por desatenção, desinteresse, apatia, ou mesmo hostilidade. Quanto ao aspecto cognitivo, as tarefas propostas referem-se, geralmente, a seus “pontos fracos”, exigindo a elaboração de analogias, relações, inferências, definições elaboradas, habilidades que já se sabe de antemão constituírem parte de seu problema. Muitas vezes, tarefas relacionadas a essas habilidades já têm, para essas crianças, conotação negativa, pela associação com histórias anteriores de fracasso. É, portanto, bastante provável que elas não mostrem empenho, motivação ou interesse em se manterem respondendo às tarefas propostas em uma avaliação padronizada. Dessa forma, a criança com deficiência é duplamente penalizada em situação de avaliação padronizada: em primeiro lugar, pelas limitações desse tipo de avaliação, e, também, devido à ausência de vários dos pré-requisitos para um bom desempenho (entre outros, atenção concentrada na tarefa e motivação para responder).

Já na avaliação em contexto, como a realizada no presente estudo, a criança é observada constantemente, em situações em que se busca deixá-la o mais à vontade possível, em termos de exigências de desempenho. Ela está em companhia de vários mediadores conhecidos, e de colegas também conhecidos, com quem vem estabelecendo várias relações. São propostas múltiplas tarefas, que compõem diferentes projetos: as crianças mostram mais empenho em algumas, menos em outras tarefas. Não se sabe, de antemão, quando vão aparecer exemplos de capacidades. Quando estas aparecem, trata-se de habilidades em aquisição, quase por definição instáveis, às quais não se aplica o critério de frequência.

Considera-se, entretanto, que uma ocorrência, mesmo que atípica para o perfil da criança, representa um *botão* de desenvolvimento (Wertsch, 1985), e que esta é, centralmente, a tarefa da avaliação: descobrir esses *botões* e cultivá-los, ou seja, estabelecer condições que favoreçam o aparecimento e o desenvolvimento de habilidades, em crianças conhecidas, definidas e rotuladas pela falta destas.

Agradecimentos

Agradecemos ao FAEP-Unicamp, pelos auxílios para aquisição de equipamentos para filmagem das crianças, transcrição e análise dos dados (processos 26/99, 131/00, 05/03 e 1534/03) e às colegas Bernadete B. A. Melo e Solange G. Ravanini, pela aplicação da Escala Bayley na criança com idade inferior a 6 anos.

Referências

- Amaral, L. A. (1996). Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, 1, 3-12.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica* (M. A. V. Veronere, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Batista, C. G. (2001). Deficiência visual, alterações no desenvolvimento e o processo de escolarização. *Boletim de Psicologia*, LI(115), 187-200.

- Batista, C. G., Nunes, S. S., & Horino, L. E. (2004). Avaliação assistida de habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 381-393.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales on Infant Development*. San Antonio, EUA: The Psychological Corporation.
- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. In L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 181-188.
- Enumo, S. R. F. (1998). Uma análise da evolução do conceito de deficiência mental. In L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (Orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes* (pp. 347-371). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Enumo, S. R. F., & Batista, C. G. (2000). Evaluating cognitive abilities of visually impaired children. In C. Stuenkel, A. Arditi, A. Horowitz, M. A. Lang, B. Rosenthal, & K. R. Seidman (Orgs.), *Vision rehabilitation: assessment, interventions and outcomes* (pp. 379-381). Lisse, Holanda: Sweets & Zeitlinger.
- Linhares, M. B. M. (1995). Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 23-31.
- Marchesi, A., & Martin, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 3-Necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar* (M. A. G. Domingues, Trad., pp. 7-23). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Omote, S. (1995). A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, 55-62.
- Omote, S. (1996). Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(4), 127-135.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Colección Temas de Psicología. Barcelona, Espanha: Paidós.
- Veitman, S. (2000). *Visão subnormal*. Coleção de Manuais Básicos CBO. Rio de Janeiro: Cultura Médica.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente* (3ª ed, J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais escritos até 1934)
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas, V - Fundamentos de Defectología* (J. G. Blank, Trad.; N. J. V. Vargas & I. Filanova, Rev.). Madri, Espanha: Visor. (Textos originais escritos até 1934)
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: an individual differences approach*. Cambridge, EUA: Cambridge University Press.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças: Manual*. (V. L. M. Figueiredo, Adaptação e padronização brasileira da 3ª edição norte-americana, de 1991). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, EUA: Harvard University Press.

Cecilia Guarnieri Batista, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, é professora no Cempre-Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Endereço para correspondência: Cepre – Faculdade de Ciências Médicas – Unicamp; Rua Tessália Vieira de Camargo, 126; Caixa Postal 6111 (Bairro Barão Geraldo); Campinas, SP; CEP 13089-971. Tel. (19) 3521-8805. Fax: (19) 3521 8814. E-mail: cecigb@fcm.unicamp.br

Lucila Moraes Cardoso, mestre em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco, é coordenadora da área de psicologia no Núcleo de Apoio a População Ribeirinha da Amazônia e psicóloga no Centro de Referência de Assistência Social. E-mail: lucilamcardoso@yahoo.com.br

Mara Rúbia de Almeida Santos é psicóloga na Sociedade Itatibense para o Bem Estar Social.