



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Batista Guarnieri, Cecília; Nunes da Silveira, Sylvia; Horino, Letícia Enya
Avaliação Assistida de Habilidades Cognitivas em Crianças com Deficiência Visual e com
Dificuldades de Aprendizagem
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 3, 2004, pp. 381-393
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817311>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Avaliação Assistida de Habilidades Cognitivas em Crianças com Deficiência Visual e com Dificuldades de Aprendizagem

Cecilia Guarnieri Batista¹

Sylvia da Silveira Nunes²

Universidade Estadual de Campinas

Letícia Enya Horino

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo

O presente estudo visa a discutir uma proposta de avaliação do “nível de desenvolvimento potencial”, conforme a proposta de Piaget, em crianças com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) e dificuldades de aprendizagem. São relatados 2 estudos, em que se aplicou o teste WISC verbal, avaliação do desempenho escolar em grupo e avaliação assistida individual, sendo o primeiro focado em crianças com baixos valores de QI. No segundo estudo, o procedimento foi acrescido da observação de “esperteza” para indicar capacidades cognitivas, fora da situação formal de avaliação. Os resultados indicaram evidências de aquisição de habilidades cognitivas assistida e de competências cognitivas variadas na análise das “espertezas”. A discussão sobre modalidades de avaliação de dificuldade na obtenção de resultados indicadores do correto “nível de desenvolvimento potencial” em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação assistida; crianças com dificuldades de aprendizagem; desenvolvimento e deficiência visual; dificuldades de aprendizagem.

Assisted Assessment of Cognitive Abilities in Children with Visual Impairment and Learning Difficulties

Abstract

This investigation aims at discussing a procedure of assessment of the “potential developmental level”, according to Piaget, in children with visual impairment (low vision or blindness) and with learning difficulties. In the 2 studies that are reported, the procedure consisted of Verbal WISC administration, group assessment of school abilities and individual assisted assessment, the first one focused on the children with the lower IQ values. In the second study, the procedure also comprised the search for “spontaneous” indicating cognitive abilities, out of the formal assessment procedure. The discussion about modalities of assessment of difficulty for the search of a reliable “potential developmental level” in children with learning difficulties.

Keywords: Assisted assessment; children with learning difficulties; child development and visual impairment; children with learning difficulties.

O presente trabalho é fruto de uma preocupação com a avaliação das crianças participantes de um projeto integrado de pesquisa e intervenção, destinado a crianças com diagnóstico de deficiência visual, que vem sendo desenvolvido pela primeira autora desde 1995, em um serviço universitário para atenção a pessoas com deficiência.

Deficiência visual é entendida, no presente trabalho, como

Outras alterações visuais incluem alterações na percepção de contraste, adaptação luz/escuro e binocularidade. São considerados casos de acuidade e campo inferiores ao normal quando se o termo “cegueira total” para se referir à ausência de campo visual.

Uma definição mais voltada para a prática clínica

cegas as crianças que, mesmo tendo alguma percepção de luz, utilizavam-se de recursos táteis para reconhecimento de objetos e de representações bidimensionais (desenhos, letras e números).

Uma das possibilidades de avaliação do desenvolvimento dessas crianças seria a aplicação de testes padronizados de inteligência. Entretanto, esses testes vêm sendo criticados por vários autores pela tendenciosidade que apresentam, na medida em que aspectos valorizados em sua construção trazem o viés de grupos social e culturalmente dominantes (Bock, Furtado & Teixeira, 2001). Por outra ótica, são criticados, também, por não permitirem uma análise dos elementos sob avaliação. Nesse sentido, Coll e Onrubia (1996) apontam como problema do enfoque psicométrico sua incapacidade para analisar em que consistem realmente as aptidões medidas pelos testes e a explicação de suas conexões com a aprendizagem e o rendimento escolar. Os autores preconizam a perspectiva do processamento humano da informação, propondo a análise dos correlatos, conteúdos e componentes cognitivos das aptidões. Trata-se de uma abordagem mais analítica que a psicométrica, embora com pouca atenção aos aspectos sócio-culturais da constituição dessas aptidões.

Um outro foco para a questão é trazido por Vygotsky (1989), a partir da distinção entre desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, com a noção de zona de desenvolvimento proximal. Esta é definida 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)

Nessa perspectiva, os testes padronizados teriam como objetivo avaliar o nível de desenvolvimento real, o que poderia ser útil para certos fins, como, por exemplo, a seleção dos mais aptos para determinada tarefa. Para fins educacionais, entretanto, faz muito mais sentido a avaliação do nível de desenvolvimento potencial, centrando-se em tarefas e habilidades que o indivíduo

intervenção de ajuda sistematizadas, incluindo a assistência, ao invés de um método de intervenção de ajuda por parte do educador. As intervenções de ajuda foram oferecidas livremente (Linhares, 1995). O trabalho de Santa Maria e Linhares (1999) com avaliadas crianças com queixa de dificuldade escolar e classificadas como deficientes intelectuais, a avaliação assistida foi realizada por meio de perguntas de busca de informação e alternativas e 2) raciocínio analógico, com as seguintes fases: preliminar, intervenção assistida, manutenção e transferência. Os resultados permitiram a identificação de variações e que não foi propiciado pela aplicação do teste, no qual as crianças apresentaram resultados homogêneos.

O procedimento de avaliação assistida para a avaliação do desenvolvimento cognitivo diagnóstico de cegueira ou baixa visão por Santa Maria (2000). A exigência de materiais facilmente acessíveis por crianças cegas ou com baixa visão exigiu a criação de provas e a preparação das mesmas de modo específico. Todas as provas foram aplicadas pelo método estruturado de avaliação, segundo Linhares (1995) entre método estruturado e não estruturado. Os resultados indicaram, de modo geral, o desempenho das crianças ao longo das intervenções. Mostraram que as diferenças em nível de desenvolvimento tinham relação com o tipo de deficiência e que as mais relacionadas à presença de problemas adicionais, tais como a presença de síndromes neurológicas. Confirmaram-se, assim, as possibilidades de pleno desenvolvimento do indivíduo cego (Batista & Enumo, 2000). E a análise foi centrada nas crianças que apresentaram maiores alterações no desenvolvimento, foram detectados. Várias dessas crianças foram acompanhadas com atenção pelo período necessário para aplicação

padronizada. Para tanto, serão descritas as propostas de avaliação adotadas nos 2 últimos anos com população semelhante à acima descrita (Estudo 1: 2001, Estudo 2: 2002). Nos dois estudos, a avaliação constou de aplicação de teste (WISC verbal), de algumas provas grupais de avaliação do desempenho escolar e de avaliação assistida individual (de acordo com o método clínico segundo distinção de Linhares, 1995). No Estudo 2, foi acrescentada, também, a observação incidental de ocorrência de “espertezas”, ou seja, exemplos de situações em que a criança demonstrava capacidades cognitivas, fora da situação mais formalizada de avaliação.

Método

Estudo 1 (avaliação de 2001)

Participantes

Foram submetidas à avaliação todas as crianças participantes dos grupos do referido projeto em 2001. Serão apresentadas as crianças que freqüentaram a maior parte das sessões dos grupos, e que participaram do processo completo de avaliação. As crianças serão identificadas por nomes fictícios. A idade das crianças corresponde ao mês de agosto de 2001, quando se iniciaram as avaliações. Para caracterização da situação econômica das famílias, foram consideradas as seguintes faixas de renda familiar: 1- até 2 salários mínimos (SM); 2- de 3 a 10 SM; 3- acima de 10 SM.

As crianças do grupo Pré (faixa etária de 4 a 7 anos) eram as seguintes:

- Beatriz, com 4 anos e 11 meses, cega (retinoblastoma com 5 meses em um olho e com 3 anos no outro). Morava com a mãe e com avós maternos, tinha ingressado em pré-escola particular naquele ano, família com renda familiar na faixa 3.
- Edith, com 6 anos e 9 meses, baixa visão profunda, problemas na córnea (ausência do reflexo de piscar), na musculatura oromastigatória (síndrome de Riley Day) e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Morava com os pais e irmãos mais velhos, tinha ingressado em pré-escola pública

viúva, irmã adolescente e solteira. Morava em escola pública, tinha começado a frequentar a escola em agosto de 2001, renda familiar na faixa 3.

As crianças do grupo Alfa I (iniciais do ensino fundamental)

- Eduardo, com 7 anos e 4 meses, síndrome de Saethre-Chotzky (microbraquicefalia). Morava com os pais, cursava a 1ª série em escola pública, renda familiar na faixa 3.
- Karina, com 11 anos e 4 meses, microcefalia, epilepsia, má-fé. Morava com os pais, cursava a 3ª série em escola pública, com proposta inclusiva, renda familiar na faixa 3.
- Osvaldo, com 9 anos e 4 meses, deficiência intelectual moderada. Morava com os pais, cursava a 1ª série em escola pública, renda familiar na faixa 3.

Do grupo Alfa II, apenas uma criança completou o processo de avaliação completo.

- Lúcio, com 8 anos e 4 meses, prematuridade (1750 g), epilepsia, com controle. Morava com os pais, cursava a 1ª série particular, renda familiar na faixa 3.

Procedimento de Avaliação

O procedimento de avaliação consistiu na aplicação de provas padronizadas e assistidas, com as tarefas de desempenho escolar e do WISC.

1- *Avaliação psicométrica:* foi escolhida a avaliação padronizada realizada por Lemgruber (1998) no Rio de Janeiro, com predomínio de tarefas de linguagem na amostra. Foi escolhido um grupo de crianças com diferenças de desempenho de crianças com visão e de crianças cegas, que ocorrem em situações de avaliação.

2- *Avaliação em grupo:* consistiu na aplicação de Desempenho escolar: foram aplicadas as tarefas sistematizado, tarefas envolvendo o

Resultados de Karina

Em relação a seu desempenho escolar, os principais resultados foram os seguintes:

Quanto à leitura (tarefa: cartões, cada um com uma palavra, apresentados em rodízio no grupo), suas respostas foram categorizadas como Identificações Parciais (de letras nas palavras) ou como Reconhecimento após Pistas (RP). Seu desempenho foi assim sintetizado: Identificou algumas letras (A, O, I, E). A partir da apresentação oral do início de uma palavra, inferia qual era a palavra (Ex.: “ele””fante”).

Quanto à escrita, seu desempenho foi categorizado como Traçado sem Interferência (TS). Síntese: Ao escrever seu nome, fez A e I reconhecíveis, e outros traços parecidos com letras. No pedido de escrita de outras palavras, fez algumas letras, não dizendo o que estava escrevendo.

Contagem: com pares Proepre, acertou contagens até 3; de 4 a 6, seus acertos não foram sistemáticos. Recitação de sequência de contagem, em rodízio com os colegas: em geral, acertou na contagem em ordem crescente até 20, recusou-se a participar da contagem decrescente (começando do 20). Quanto à tarefa de comparação de quantidades (Ex.: “O que tem mais: 16 ou 7?”), não acertou a duas questões, mesmo após explicações.

— Desempenho escolar – síntese: No que se refere ao desempenho escolar, avaliado em situação de grupo, verificou-se que Karina tinha rudimentos de leitura (identificou algumas letras), de escrita (algumas letras reconhecíveis na escrita de seu nome), e contagem (acertos assistemáticos na correspondência até 6 e na recitação da sequência até 20).

— Conversas temáticas: Em geral seus relatos foram considerados ricos, detalhados e apresentados de modo compreensível. Sempre trazia fatos novos, em geral pertinentes ao tema, por iniciativa própria (Ex.: ao falar de família, deu detalhes sobre suas relações cotidianas com os avós, que moram perto).

— Avaliação assistida individual - contagem: Na tarefa de contar 9 cubos, inicialmente precisou de ajuda (erros na correspondência). Ao serem retirados os cubos um a um, refez a contagem a cada vez, acertando na maioria das vezes, e respondendo certo, sem contar, para 1 e 2.

As crianças do grupo Pré (faixas etárias 1 e 2) foram as seguintes:

— Beatriz, Gilberto e Inácio, com 5 anos e 2 meses.

Beatriz e Inácio continuavam na escola. Os dados sobre idade foram coletados em agosto de 2002, quando as avaliações foram realizadas.

— Gisela, com 6 anos e 2 meses, com diagnóstico de calcificações cerebrais devido a um parto prematuro com a mãe e irmã, e próximo de completar 1 ano frequentando APAE quando participou do estudo. Foi retirada de uma pré-escola no início de 2002, para ingressar na instituição e em nova pré-escola em 2003. Morava com a mãe e irmã, com renda familiar na faixa 1.

— Nivaldo, com 6 anos e 2 meses, com diagnóstico recente, devida a tumor cerebral removido. Morava com os pais em uma escola particular há vários anos. Morava com a mãe e irmã, com renda familiar na faixa de renda 3.

As crianças do grupo Alfa I (faixa etária 3 e 4 anos, do ensino fundamental) eram as seguintes:

— Lúcio e Talita, já participaram de estudos anteriores, matriculados na 3ª série, e Talita com diagnóstico de síndrome de Down.

— Daniel, com 9 anos e 10 meses, com diagnóstico de hemiparesia do lado direito, com diagnóstico de controle. Morava com os pais em uma escola particular, estava matriculado na 1ª série e apresentava quadro de hiperatividade. Retirado do estudo em 2003.

— Do grupo Alfa II, participaram de estudos anteriores os participantes do Estudo 1. Edson, com 8 anos e 10 meses, do ensino fundamental, e Karina, com 7 anos e 10 meses, série da mesma escola, com diagnóstico de síndrome de Down para suas peculiaridades.

Procedimento de Avaliação

A avaliação foi semelhante à do Estudo 1, com os seguintes aspectos:

Avaliação em grupo

Para os Grupos Alfa, na avaliação assistida individual, a contagem, não foi feita comparando com o grupo de controle.

observar e anotar, sistematicamente, episódios em que as crianças, especialmente as que apresentavam mais dificuldades cognitivas, demonstravam capacidade intelectual em situações cotidianas e informais, fora das tarefas prescritas. Essas anotações foram realizadas por todos os que participavam das sessões (docente, aprimorandos e estagiários participantes) ao longo do segundo semestre de 2002.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Foram semelhantes aos do Estudo 1. A busca de “espertezas” processou-se como descrito acima, tendo as autoras do presente estudo a responsabilidade de coletar, sistematicamente, essas observações, a partir das anotações feitas pelos aprimorandos/estagiários participantes da sessão.

Resultados

Os resultados da aplicação do WISC verbal estão apresentados na Tabela 2.

Para as crianças já avaliadas no Estudo 1, houve um pequeno aumento nos valores do QI, especialmente para Edith e Karina. Das crianças avaliadas pela primeira vez, observados valores baixos para Gisela, Inácio e Nivaldo.

À semelhança do que foi feito com os resultados do Estudo 1, serão destacadas para análise as crianças com valores baixos no WISC, a saber: Gisela, Inácio, Daniel e Nivaldo. Os resultados serão apresentados de modo comparativo com o Estudo 1, uma vez que a metodologia utilizada foi demonstrada. Na Tabela 3, são apresentadas as

Tabela 2
Valores de QI (WISC verbal) nas Crianças Participantes dos Estudos 1 e 2

Grupo em 2002	Criança	Estudo 1	Estudo 2
Pré	Beatriz	NI	116
	Gisela	-	67
	Inácio	NI	70
	Nivaldo	-	129
Alfa I	Daniel	-	70
	Lúcio	101	105
	Talita	111 (fev. 02)	115
Alfa II	Edith	67	74
	Karina	65	71

Nota: NI- não tinha a idade mínima para aplicação do WISC

Tabela 3
Síntese dos Resultados das Provas em Grupo, relativas a Desempenho Escolar

crianças	cores	desenho	leitura	escrita	contagem
Gisela (pré)	identificou	não reconheceu	identificou letra inicial de seu nome	-não diferenciou escrita -traçados como rabiscos -disse que seu nome começa com G	-falou -não falou -correspondeu -falou -não falou
Inácio (pré)	identificou	não avaliado	não identificou	diferenciou desenho de	

sintético os resultados das provas em grupo, relativas a desempenho escolar, para as cinco crianças.

A análise da Tabela 3 mostra que se trata de crianças com grande defasagem no desempenho escolar, mais acentuada no caso das crianças mais velhas, Daniel e Karina. Os outros também apresentam dificuldades, podendo-se relevar, entretanto, as dificuldades de leitura e escrita das crianças pré-escolares, pois diferentes escolas trabalham essas habilidades em tempos diferentes.

Os resultados por criança serão apresentados de modo mais sintético que no Estudo 1, detalhando-se o novo item, referente à identificação de “espertezas”.

Resultados de Gisela

— Desempenho escolar: Nomeou cores corretamente. Seu desenho não era reconhecível; não mostrou consistência quanto a temas anunciados em relação a traçados realizados. Identificou algumas letras, com mais constância para a letra G (letra inicial de seu nome real). Quanto à identificação de crachás, identificou o seu, dentre os dos colegas. Disse que seu nome começava com G, precisou de orientação direta para escrever com alfabeto móvel; no papel, fez traçados como rabiscos. Recitou a seqüência de contagem até 7; fez contagens sem atentar para os aspectos relevantes da tarefa (Ex.: examinar o material a ser contado).

— Conversas temáticas: Em geral, manteve-se no tema, baseando-se, muitas vezes, nos episódios que os colegas traziam. Suas frases eram um pouco truncadas, algumas vezes com perda da coerência.

— Avaliação assistida individual – contagem: Apresentou acertos e erros ao recitar seqüência numérica (até 10), sem regularidade. Preciso de orientação para fazer correspondências, acertando partes de seqüências de contagem de objetos. Passou a mostrar mais atenção à tarefa, que nas situações de avaliação em grupo.

— “Espertezas”: Dentre os exemplos de demonstração de capacidade cognitiva de Gisela fora das situações de avaliação, são apresentados, a seguir, os mais significativos:

Quando o adulto coordenador estava ditando palavras para

Ao ouvir uma história sobre g
“Minha mãe não cria pintinho
Quando se estava perguntand
que haviam faltado, Gisela se
que há tempo não vinha aos a
final do 2º semestre).

Considerações sobre os resul

As avaliações mais formais
desempenho, enquanto algumas
nas conversas temáticas. A ava
contagem indicou algumas aq
correspondência. Por outro l
desempenho, ao longo das situaçõ
durante o segundo semestre, in
habilidades cognitivas, tais como
anteriormente, conhecer músicas
relações (criar pintinhos, cria
conhecimentos variados do cotidi
faz-de-conta.

Gisela tinha freqüentado APA
ingressou e foi desligada de uma p
ser atendida no projeto em maio e, p
em outra pré-escola. Sua profess
do presente projeto, disse que es
informado que ela iria receber um
Gisela não parava por muito temp
vezes começava a gritar, a profes
expectativas estavam se confir
orientada no sentido de tentar pr
Em poucos meses, a profess
aquisições de Gisela, o que, tam
projeto.

Resultados de Inácio

Será feita a comparação entre
estudos.

Estudo 1 (2001)

— Desempenho escolar: Não
livre, fez traçados simples acomp

material apresentado), escreveu seu nome em letras móveis com ajuda para localização de algumas letras. Escreveu outras palavras com traçados como bolinhas, segmentando a fala, à medida que fazia os traçados. Recitou a sequência de contagem até 7; não fez contagens com correspondência, resistiu a orientações para tocar, um a um, os objetos a serem contados. Em novembro, começou a escrever seu nome em letras de forma, sem ajuda.

Conversas temáticas

Em geral, respondeu ao que foi perguntado, sem muitos detalhes. Foi influenciado por colegas, participando de assuntos iniciados por eles.

- *Avaliação assistida individual—contagem*: No início, recitou sequência corretamente (até 9) e fez erros nas correspondências. Após orientação para deslocar bastante cada cubo contado, começou a ter predomínio de acertos nas correspondências (entre número falado e objeto contado). Nas subtrações (desde 9, com redução sucessiva de 1 a 1 cubo), recontou a cada retirada, acertando de imediato no caso de 1 e 2.

- *“Espertezas”*

Dentre os exemplos observados, foram destacados os seguintes:

Sua mãe contou que tem um neto pequeno e que Inácio fala para ele “pedir a bênção para o tio”.(05/08)

Quando Gisela se lembrou do Quindim (rinoceronte do sítio), Inácio se lembrou de outros personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.(12/08)

Ao ver uma cadeira no corredor do serviço em que ocorre o projeto (cadeira de braços, com apoio para a cabeça, para exame fonoaudiológico), falou que era igual à de cabeleireiro.(14/10)

Considerações sobre os resultados de Inácio

Seu desempenho em avaliações formais foi baixo nos 2 anos, com destaque para a falta de atenção e concentração nas tarefas propostas. Nas conversas temáticas, respondeu às questões, embora sem muitos detalhes. Muitas vezes, não chegava a olhar para o material apresentado, “chutando” respostas. Na avaliação individual de contagem, mostrou disponibilidade para aprender, começando a fazer correspondências. Ao longo do segundo

Resultados de Daniel

— *Desempenho escolar*: Não acertou nenhum dos desenhos com traçados fortes, colorindo todos com várias cores de giz de cera. Nomeou um desenho dizendo ser caminhão (Lúcio estava desenhando um carro reconhecível. Não identificou letras; ao ser solicitado, não diferenciou desenho de escrita. Contagem com valores baixos ao recitar sequência de contagem com correspondência; acertos a partir de 5 objetos.

Conversas temáticas: Indagado sobre atividades, respondeu descrevendo várias atividades do cotidiano (banho, tomar café). Quando o tema foi escolhido, algumas com detalhes das rotinas da refeição). Algumas vezes se ateuve a temas e, nesses casos, abordou assuntos de modo sempre compreensível.

Avaliação assistida individual

Cores: Começou errando. Ao longo do ano, com indicações diretas (nome da cor), acertou o emparelhamento e com pistas (Ex.: começo de palavra) acertar na maioria das vezes (principalmente a partir de 5 cores).

Contagem: Aceitou orientações, passou a contar a sequência numérica até 10, sem efetuar correspondência.

“Espertezas”: A partir de outubro, Daniel apresentou um aumento de agitação, inclusive com agressões que levaram à proposta de atendimento individualizado no semestre. Dentre as observações realizadas nesse período, se as seguintes:

Sugeriu que se fizesse “chocolatão”, colorindo o chocolate.(12/08)

Disse que tem “catarrata congênita” (com o pai). Falou “Meu nome é Enéas 5656”, na eleição eleitoral (23/09)

Das sessões individuais do final de 2010

Considerações sobre os resultados de Daniel

Daniel teve resultados muito baixos nas avaliações formais, sendo a única criança a não dominar nomeação de cores. Mostrou um alto grau de atividade agitada e alguns episódios de agressão, o que levou à suspensão temporária de sua participação no grupo. Seus relatos traziam fatos reais, misturados a fantasias, nem sempre compreensíveis. Nas situações de avaliação assistida individual, apreendeu várias das noções apresentadas. As observações informais indicaram exemplos de memorização, de compreensão de propostas (Ex.: faz-de-conta com caminhão) e de aprendizagem, em situações em que se conseguiu um mínimo de atenção concentrada de sua parte.

Resultados de Edith

— *Desempenho escolar*: Fez desenhos parcialmente reconhecíveis, mantendo o tema ao longo da tarefa. Sua escrita se compôs de traçados diferentes dos desenhos, com traços iguais (geralmente invertido) ou parecidos com letras, feitos em linha, da direita para a esquerda. Recitou a sequência de contagem até 4, sem correspondência.

Conversas temáticas: Para todos os assuntos, respondeu ao que foi perguntado, mantendo-se no tema, descrevendo situações com vários detalhes. Continuou assuntos iniciados por Karina.

— *Avaliação assistida individual*: Leitura: Identificou a letra E, seu crachá e o crachá de Karina. Esteve concentrada durante toda a atividade.

— *Contagem*: Com orientação para deslocar bastante cada objeto contado, facilitando a correspondência termo a termo, passou a ter predomínio de acertos, na contagem até 8.

— *‘Espertezas’*: Entre os exemplos observados, figuram os seguintes:

Trouxe lápis de cor, que ela mesma tinha marcado em casa, colocando pequenas etiquetas e com o “nome” (traçados sinuosos) em cada uma. No fim da atividade, havia um lápis da instituição misturado com os seus, e, na hora de guardar, Edith o identificou e o colocou de volta na caixa.(20/08). Fez várias letras na lousa: I,E,D,R,N,A,P (invertidas) e A,P,T,D (na posição correta), pela primeira vez.(22/10) Fez um desenho de figura humana reconhecível (22/10)

Edith era muito quieta, demonstrando interesse em várias das atividades propostas. Fala pouco, com voz quase inaudível. Quando fala, fala mais, com mais clareza, principalmente junto a Karina, que é a mais comunicativa, dominadora na organização das atividades e das solicitações.

Resultados de Karina

— *Desempenho escolar*: Fez desenhos parcialmente reconhecíveis (com características de alguns detalhes que permitissem diferenciá-los). Desenhou um panda, quando traçou os detalhes, traçou algumas letras e algumas palavras. Fez um traço global. “Escreveu” seu nome com traços globais e outras palavras com traços semelhantes. Fez correspondendo grafismos a sons (s, t, p, m, n) a sequência até 6, algumas vezes com correspondência correta. Identificou os numerais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

— *Conversas temáticas*: Para todos os assuntos, relatos coerentes e detalhados. Continuou assuntos trazidos pela Edith, com contribuições ao mesmo.

— *Avaliação assistida individual*: Leitura: Fez correções, contou corretamente de 1 a 10, sempre começava a contagem com o dedo indicador. Reconheceu alguns dos numerais, como “o da cadeirinha”. Ao ser perguntada sobre os numerais, disse que “odiava números”.

— *‘Espertezas’*: Foram destacadas as seguintes:

Quando Karina foi colocar folhas de papel, disse que era mais fácil colocar as folhas deslizaram para dentro da caixa. Fez tarefas que exigissem movimentos finos. Ao ver aprimoranda de óculos, disse que “odiava óculos.”(13/08) Edith perguntou quantos lápis havia. Karina disse: “É a mesma quantidade de lápis que a Edith”. Em atividade de desenho, disse que “odiava desenhar”.

Por outro lado, seus relatos continuavam bastante ricos, com bom desenvolvimento a partir dos temas propostos, de modo coerente e compreensível. Na avaliação assistida individual, mostrou alguma aprendizagem, respondendo às orientações dadas, embora seu desempenho em tarefas escolares não estivesse mostrando progressos significativos. As observações informais indicaram várias capacidades: memorização, observação do ambiente, solução de pequenos problemas (colocar folha em envelope, coisa que ela se recusava a fazer), estabelecimento de relações entre eventos e ocorrência de uma habilidade (Ex.: movimento em pinça) em área em que ela recusava orientação.

Karina participava do projeto desde setembro de 1999. Nos primeiros anos, mostrava muita agressividade em relação aos colegas (tapas e palavrões) e recusava, fortemente, atividades escolares. Já tinha boa capacidade de fazer relatos de fatos acontecidos. Essa agressividade se reduziu, mas persistiu uma auto-avaliação negativa, refletida em constantes comentários do tipo: “Sou burra” ou “Sou doida, mesmo!”. A partir de 2001, demonstrou capacidade cognitiva em duas situações adicionais: seu desenho começou a ser reconhecível e, na brincadeira faz-de-conta, mostrou capacidade de assumir papéis (Ex.: “polícia” e “ladrão”). Sua família tinha grandes expectativas em relação à aprendizagem de leitura e escrita, inclusive realizando, por conta própria, atividades nessa direção, o que parecia aumentar a aversão de Karina pelas mesmas. Por outro lado, não havia a valorização de outras aquisições por parte da família (Ex.: aprimoramento do desenho). Ao longo de muitas interações com Karina e com a família, surgiu a hipótese de que suas dificuldades não se deviam, unicamente, a uma limitação por dano cerebral, mas, também, à aversividade que as situações de ensino haviam adquirido. Um indício que pareceu confirmar essa hipótese foi a observação de seu uso do movimento de pinça, em situação não solicitada, quando, normalmente, resistia fortemente a qualquer tentativa de instrução sobre como segurar o lápis (habitualmente, Karina colocava o lápis entre os dedos indicador e médio e aproximava o polegar, sem fazer a pinça).

Discussão e Conclusão

É possível identificar habilidades, em crianças com

de mesma faixa etária, embora com os viéses anteriormente mencionados.

A avaliação assistida traz indicações sobre a criança, bem como sobre seus focos de resistência. Entretanto, quanto mais padronizada, menos fornece sobre crianças como as estudadas neste estudo, conforme constatado em tentativas anteriores em outra modalidade. E, mesmo em sua modalidade atual, trata-se, sempre, de uma tarefa específica, a ser realizada em um momento determinado. Dessa forma, não conseguem todas as informações sobre os processos de aquisição dessas crianças.

A alternativa proposta no presente estudo é utilizar os dados obtidos por meio da avaliação padronizada com a observação atenta da criança, em diferentes situações de interação, buscando-se a identificação de “espertezas”. Dessa forma, foi possível, por exemplo, identificar várias capacidades em Gisela: ela aplicou, no desenho, conhecimentos anteriormente obtidos sobre a sequência de canções e atividades do dia-a-dia. Estabeleceu a sequência de criar pintinhos e sua mãe criá-la e se lembrou de terem deixado de frequentar o grupo. As “espertezas” para as outras crianças trazem, também, exemplos de observação, de estabelecimento de analogias e de papéis e fatos do cotidiano.

Por que essas crianças parecem resistir a serem avaliadas, mesmo os de avaliação assistida, suas dificuldades são mais “amigáveis”? Uma situação semelhante à descrita neste estudo sobre a avaliação da acuidade visual (Batista, 2001), que visava testar um procedimento proposto pelo oftalmologista Lindstedt (1997a, 1997b) para a identificação de dificuldade de colaboração ou compreensão. A proposta envolve a identificação de pares de objetos que vão sendo apresentadas em cartões de tamanho progressivamente menores (Ex.: garfo/colher). Para iniciar o procedimento, sugere-se a apresentação de uma criança, de objetos reais, a serem manuseados e pareados com suas respectivas figuras. Trata-se de uma situação mais “amigável” que a apresentação de figuras-padrão apresentadas em linhas. No

por período prolongado para tarefas propostas por um adulto. Essas tarefas (contar, identificar formas e palavras, estabelecer relações entre objetos) parecem trazer uma resistência, o que é menos observado nas crianças com bom desempenho. É possível que isso se deva à semelhança dessas tarefas com as atividades escolares nas quais essas crianças têm dificuldade, e que geram, muito provavelmente, sensações de fracasso e incompetência. Parece que essas tarefas, ou geram desconforto, ou não fazem sentido para essas crianças. Essas resistências são praticamente inexistentes nas situações de conversa e brincadeira mais livre, ou em atividades e jogos menos semelhantes às atividades acadêmicas formais. E foi justamente nessas situações que as “espertezas” foram constatadas. De fato, podemos afirmar que as crianças sempre têm interesse por algumas atividades e objetos, só que este raramente coincide com as sugeridas pelo avaliador. E, na maioria dos casos, um bom *rapport* não é suficiente para promover esse envolvimento. A alternativa é buscar atividades de interesse das crianças, de preferência em diferentes modalidades, e observar suas capacidades nas situações em que elas estejam mais à vontade.

A idéia da importância da avaliação em diferentes situações é corroborada por um fato freqüentemente observado nessas crianças: uma certa imprevisibilidade quanto ao momento em que vão demonstrar suas habilidades. Por exemplo: no início das atividades do projeto em 2003, mães e algumas crianças compareceram para uma reunião. Edith, abordada pela pesquisadora que ela conhece há vários anos, ficou calada, não respondendo a nenhuma pergunta. Já Gisela conversou com desembaraço, recordando-se de histórias contadas no ano anterior, sendo que essas atividades, no momento em que ocorreram, não ensejaram manifestações tão claras do interesse e compreensão de Gisela.

Parece que as habilidades em fase de aquisição são, também, dependentes de contextos favoráveis, nem sempre coincidentes com os das situações de avaliação. Permitimo-nos citar um exemplo, relatado para a primeira autora por uma pessoa de idade, que sempre se caracterizou por extrema timidez. O fato ocorreu na década de 1920, quando essa senhora tinha 8 anos. Ela teria um exame de Trabalhos Manuais em que seria exigida a confecção de um vestido de papel. Sem contar nada para

teria conseguido executar a mesma tarefa, devido às pressões severas da professora e dos colegas.

A preocupação explicitada no presente trabalho, de acordo com Vygotsky (1989), desenvolve-se em um nível de desenvolvimento potencialmente superior ao que é mais difícil. Trata-se de uma preocupação teórica e prática: teórica, pois discute os indicadores de desenvolvimento; prática, pois trata das implicações prognósticas e decisões educacionais.

Referências

- Batista, C. G. & Enumo, S. R. F. (2000). Desenvolvimento da visão: origem orgânica: O caso da deficiência visual congênita. (Orgs.), *Olhares diversos: Estudando o desenvolvimento da visão*. UFES, Programa de Pós-graduação em Psicologia.
- Batista, C. G. & Rassi, M. M. O. (2001). Assessment of visual impairment in children with developmental delays: The role of orthoptics and psychology. *Visual Impairment*.
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (2000). *Manual de psicologia* (13ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Colenbrander, A. (1999). *Guide for the evaluation of visual impairment*. Society for Low vision Research and Rehabilitation.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). Inteligência, aptidão e desempenho escolar. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Educação* (Vol. 2, pp. 141-153, A. M. Alvares, Trad.). (Original publicado em 1939)
- Enumo, S. R. F. & Batista, C. G. (2000). Avaliação da visão em crianças. Em C. Stuenkel, A. Arditi, A. Horowitz & S. Seidman (Orgs.), *Vision rehabilitation: A practical approach* (381). EUA: Sweets & Zeitlinger.
- Lemgruber, V. & Paine, P. A. (1981). Adaptação da escala de inteligência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33, 32-56.
- Lindstedt, E. (1997a). *BUST-Examen de visuell funktion*. Lärmedel.
- Lindstedt, E. (1997b). How well does a child see? A study of visual function in children. Switzerland: Kristinehamns Universitet.
- Linhares, M. B. M. (1995). Avaliação assistida: implicações para a avaliação psicológica. *Revista de Psicologia*, 10, 1-10.
- Linhares, M. B. M. (1998). Avaliação assistida da aprendizagem: Indicadores de eficiência e de resolução de problema. Em A. W. Zuanon & S. R. Loureiro (Orgs.), *Estudos em saúde mental*. Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP.
- Santa Maria, M. R. & Linhares, M. B. M. (1999). Avaliação da aprendizagem com indicações de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 395-417.

Anexo A

Detalhamento do procedimento de análise dos dados de Edith, no Estudo 1.

— *Desempenho escolar:*

Identificação de cores: Foram apresentados cartões com borrões nas cores vermelho, verde, amarelo, branco e cinza. Os cartões com as cores vermelha e verde também tinham materiais texturizados nas mesmas cores, para nomeação das cores, com os cartões deslocados sobre os membros do grupo.

	resumo das observações	categoria	contagem
vermelho	disse corretamente a cor	AS	6AS
verde	disse corretamente a cor	AS	
amarelo	disse corretamente a cor	AS	
branco	disse corretamente a cor	AS	
azul	disse corretamente a cor	AS	
preto	disse corretamente a cor	AS	

Síntese: nomeou todas as cores.

Leitura: Foram apresentados, em rodízio, os crachás com nomes das crianças do grupo (aqui exibidos com nomes fictícios).

	resumo das observações	categoria
crachás	crachá de Edith- identificou corretamente	RS
	crachá de Beatriz- “Dago”, Cecília, adulto coordenador (C.), falou	ES
	crachá de Dago- C. falou a letra inicial, E. não respondeu	EP
letras	crachá de Edith- olhou o crachá de ponta cabeça e o identificou	RS
	E- “Edith”	OT
	B- nomeou corretamente, não respondeu quando C. perguntou o que se escreve com a letra	AS
	D- Dago falou “A”, Edith repetiu “A”, C. falou “D”	ES
	E- ficou olhando e não respondeu, C. falou “E”	NS

Categorias: RS- reconhecimento sem interferência por indícios parciais (ex: configuração da palavra); EP- erro após pistas; OT- outros; AS- resposta correta sem interferência; NS- não interferência.

Síntese: Identificou seu nome, provavelmente por indícios de configuração, e acertou a letra B.

Escrita: Foi entregue uma folha de sulfite branca, e foi solicitado que Edith escrevesse seu nome

