

**ENEIDA MIYUKI TSUJI**

**Diferentes olhares em relação a uma criança com  
múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade  
de mudança?**

**CAMPINAS  
UNICAMP  
2010**

**ENEIDA MIYUKI TSUJI**

**Diferentes olhares em relação a uma criança com múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade de mudança?**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós- Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente, área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente.

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cecilia Guarnieri Batista

**COORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Affonso Moysés

**CAMPINAS**

**UNICAMP**

**2010**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**  
Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

T789d      Tsuji, Eneida Miyuki  
Diferentes olhares em relação a uma criança com múltiplos diagnósticos: estabilidade ou possibilidade de mudança? / Eneida Miyuki Tsuji. Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientadores : Cecília Guarnieri Batista, Maria Aparecida Affonso Moysés

Dissertação ( Mestrado ) Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Crianças - desenvolvimento. 2. Deficientes – aspectos sociais.  
3. Interação social. I. Batista, Cecília Guarnieri. II. Moysés,  
Maria Aparecida Affonso. III. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Ciências Médicas. IV. Título.

**Título em inglês : Different looks for a child with multiple diagnoses: stability or possibility of change?**

**Keywords:** • Children, development  
• Disability, social aspects  
• Interpersonal relations

**Titulação: Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente**  
**Área de concentração: Saúde da Criança e do Adolescente**

**Banca examinadora:**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cecília Guarnieri Batista**  
**Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Heloisa Szymanski Ribeiro Gomes**  
**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto**

**Data da defesa: 11-02-2010**

## Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado

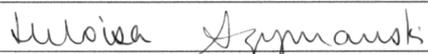
Aluno (a) Eneida Miyuki Tsuji

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Cecilia Guarnieri Batista

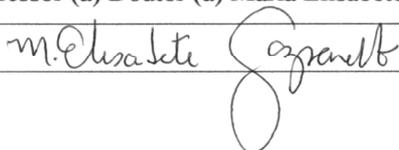


### Membros:

Professor (a) Doutor (a) Heloisa Szymanski Ribeiro Gomes



Professor (a) Doutor (a) Maria Elisabete Rodrigues F. Gasparetto



Curso de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 11/02/2010

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho a minha mãe,  
Eliza Kazuco Tsuji, pelo seu incentivo  
aos estudos.*

## AGRADECIMENTOS

À orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cecilia Guarnieri Batista, pela sua dedicação e atenção ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho. Agradeço por ter cedido seu tempo de forma tão generosa, pela paciência que teve durante este processo, e pelo compartilhamento de seus conhecimentos, que me possibilitou um crescimento tanto acadêmico como pessoal.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Affonso Moysés. Agradeço por ter aceitado participar desta empreitada e pelas discussões que ajudaram no amadurecimento do trabalho.

Às Professoras Adriana Lia Frizman De Laplane e Maria Elisabete Rodrigues F. Gasparetto pelas valiosas contribuições dadas na qualificação.

Ao grupo de convivência do CEPRE, agradeço pelo acolhimento, por tudo o que aprendi e por ter possibilitado que eu conhecesse pessoas maravilhosas, como Ana Flavia e Iaga, minhas amigas.

Agradeço à minha família. Meus pais, Eduardo e Eliza, pelo amor e compreensão, por tudo que me ensinaram, por sempre estarem perto nos momentos em que precisei de apoio, e por terem dado condições para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Meus irmãos, Arnaldo e Victor, que embora distantes fisicamente, estiveram muito presentes, incentivando meu crescimento. Minha avó, Mutsuco pelo cuidado e ensinamentos.

Ao meu namorado, Fernando, pela cumplicidade, pelo seu carinho e paciência, por sempre estar ao meu lado, me confortando nos momentos difíceis e vibrando com as minhas conquistas.

Às minhas queridas amigas, Dnyelle e Simone, que me acompanharam durante todo este percurso. Obrigada pela amizade de vocês, pela compreensão e pelas longas conversas e reflexões que tivemos juntas.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”*

**(Fernando Pessoa)**

## SUMÁRIO

PÁG.

<b>RESUMO</b> .....	xi
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2- METODOLOGIA</b> .....	26
<b>2.1- Participante</b> .....	27
<b>2.2- Contexto em que o estudo foi realizado</b> .....	29
<b>2.3- Procedimento de coleta e análise de dados</b> .....	30
<b>3- RESULTADOS</b>	
<b>3.1- Análise de prontuários</b> .....	32
<b>3.2- Análise da participação no grupo</b> .....	34
<b>3.3- Análise por episódio</b> .....	50
<b>3.3.1- Análise ano 1</b> .....	50
<b>3.3.2- Análise ano 2</b> .....	60
<b>3.3.3- Análise ano 3</b> .....	71
<b>4- DISCUSSÃO</b> .....	79
<b>5- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	85

## LISTA DE QUADROS

	PÁG.
<b>Quadro 1-</b> Resumo do prontuário de atendimentos de Sofia no Hospital Universitário.....	33
<b>Quadro 2-</b> Anotações em relatos de sessões, relativas à ocorrência de agitação e agressividade de Sofia, bem como ações indicativas de participação e cooperação, no ano 1.....	35
<b>Quadro 3-</b> Anotações em relatos de sessões, relativas à ocorrência de agitação e agressividade de Sofia, bem como ações indicativas de participação e cooperação, no ano 2.....	36
<b>Quadro 4-</b> Anotações em relatos de sessões, relativas à ocorrência de agitação e agressividade de Sofia, bem como ações indicativas de participação e cooperação, no ano 3.....	37
<b>Quadro 5.1</b> Indicadores de falta de atenção e/ou agitação motora.....	40
<b>Quadro 5.2-</b> Indicadores de atenção e participação de acordo com a atividade proposta.....	41
<b>Quadro 6.1-</b> Indicadores de agressividade em relação a parceiros.....	43
<b>Quadro 6.2-</b> Indicadores de cooperação em relação a parceiros.....	44
<b>Quadro 7.1-</b> Indicadores de agressividade em relação a Adultos.....	47
<b>Quadro 7.2-</b> Indicadores de cooperação em relação a adultos.....	48

## RESUMO

A atuação profissional voltada para crianças com problemas de origem orgânica, com prognóstico desfavorável, merece reflexão, por sua relação com o desenvolvimento psicológico da criança. Neste trabalho foi realizado o estudo de caso de uma criança com diagnósticos de problemas orgânicos e queixas de comportamentos agitados e agressivos. Analisou-se sua participação, durante três anos, em projeto de intervenção em grupo especializado, com foco em seus modos de participação e interações com parceiros e adultos. Foram identificadas competências e modalidades cooperativas de participação, que se tornaram mais diversificadas e complexas ao longo do período de observação. O estudo permitiu uma ampliação do olhar para as possibilidades e dificuldades da criança, sugerindo análises mais abrangentes do desenvolvimento de crianças com múltiplas queixas. Ressaltou-se a importância da percepção do outro para a construção da identidade da criança, pois é a partir destes olhares que se poderá conduzi-la à estabilidade ou à possibilidade de mudança.

**Palavras-chave:** Crianças- Desenvolvimento; Deficientes- Aspectos Sociais; Interação Social.

## **ABSTRACT**

The professional practice directed to children with organic problems and unfavorable prognosis deserves attention, for being directly related to the psychological development of the child. It is presented the case study of a child with diagnoses of organic problems and behavioral complaints, characterized as agitated and aggressive. It was analyzed the participation of the child, during three years, in a project of intervention in groups, with focus on modes of participation and peer interaction. The analysis allowed the identification of competencies and cooperative modalities of participation, which became more diversified and complex during the period of observation. With this study, it was possible to take a wider perspective of the possibilities and difficulties of the child, suggesting broader analyses of the development of children with multiple developmental complaints. This work emphasizes the relevance of the perception of the Other in the building of the child's identity, because it this sight that will lead the children to stability or to make possible for her to change.

**Key words:** Children- Development; Disability- Social Aspects; Interpersonal Relations.

## 1. INTRODUÇÃO

A atuação de profissionais da saúde e educação, voltada para crianças com problemas de origem orgânica e com prognóstico desfavorável, é um tema importante a ser refletido, uma vez que tais práticas podem afetar o desenvolvimento psicológico da criança. Em trabalho apresentado por Batista (2004), a autora discute os riscos dos prognósticos negativos e a importância da orientação aos profissionais para a promoção do desenvolvimento da criança. Sua análise é fundamentada nos registros de um projeto de intervenção, realizado em um serviço universitário, que têm como objetivo a promoção do desenvolvimento de crianças com diagnóstico de deficiência visual e que apresentam dificuldades escolares (Batista & Laplane, 2007). Um dos aspectos discutidos por Batista (2004) refere-se à idéia de que as dificuldades apresentadas pelas crianças não são inerentes às suas condições orgânicas e, sim, significativamente relacionadas à qualidade das interações sociais estabelecidas em diferentes contextos. Dessa forma, os problemas observados se devem a uma interação entre fatores orgânicos e ambientais, com uma ênfase crescente na influência dos aspectos ambientais no desenvolvimento humano.

Essa idéia já vinha sendo discutida por Vygotsky nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento pode ser compreendido como um movimento, cujas transformações ocorrem a partir das interações do indivíduo com diferentes aspectos da vida social e cultural, sem descartar a influência de aspectos biológicos. A partir dos estudos das obras de Vygotsky, Van der Veer & Valsiner (1999), descrevem o desenvolvimento proposto pelo teórico como sendo um processo que ocorre ciclicamente, porém de forma não linear. Os autores enfatizam também o aspecto interacionista do desenvolvimento, nas quais “as experiências passadas da criança orientam (mas não determinam, caso contrário o

desenvolvimento não criaria novidade) o modo como as ações da criança no presente servem à construção do “novo presente””. (pág. 336).

No caso de crianças com deficiência, Vygotsky (1991) sugere que a prática pedagógica e psicológica seja vista como um problema de educação social, pois a deficiência traz restrições que podem ir além da limitação orgânica, alterando, também, o desenvolvimento e a qualidade das relações sociais. Em suas considerações sobre pessoas com deficiência, Vygotsky (1997) afirma que, muitas vezes, as reações frente às alterações orgânicas podem dificultar o desenvolvimento da criança, inclusive sua aprendizagem, em decorrência da não estimulação dessa criança nos grupos em que ela convive. Nesses casos, a atenção é voltada para a deficiência, e não para o indivíduo enquanto ser humano com potencial para o desenvolvimento. O autor considera que o impulso para o desenvolvimento é semelhante entre todas as crianças, independentemente da deficiência, pois é a linguagem a fonte para o desenvolvimento. Nesta perspectiva interacionista, ao compreender que a subjetividade se concretiza no processo de internalização, considera-se a linguagem como um importante instrumento, que permite a organização de pensamento, tornando-se possível a transmissão de valores, visões de mundo e criação de significados, inserindo o indivíduo no mundo simbólico.

Van der Veer & Valsiner (1999), ao retomar os estudos sobre deficiência conforme a proposta de Vygotsky, descrevem a importância da educação social, principalmente no caso das crianças. Segundo os autores, a educação social seria uma forma de possibilitar a integração das pessoas com deficiência na sociedade, incentivando-as a se tornarem pessoas socialmente valorizadas. Nesta perspectiva, cabe aos educadores prover as condições necessárias para que esse desenvolvimento seja realizado.

Essas condições são coerentes com a filosofia inclusiva, que vem sendo elaborada e divulgada na literatura ocidental a partir da década de 70, tendo como uma de suas principais

manifestações a Declaração de Salamanca (1994). Essa filosofia vem trazendo sucessivas mudanças nas políticas públicas nas áreas da educação, trabalho, lazer e acessibilidade. No Brasil, a legislação tem avançado na direção de propostas inclusivas, como, por exemplo, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, a partir do qual ficou instituído:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (Brasil, 2008)

O foco nos fatores ambientais do desenvolvimento também está presente no trabalho proposto por Amaral (1996). A autora considera que, a partir do desmembramento do conceito de “deficiência” em: “deficiência”, “incapacidade” e “desvantagem”, proposto pela Organização Mundial da Saúde, torna-se possível caracterizar a deficiência não apenas no âmbito biológico, mas também em seu aspecto ambiental, envolvendo as condições do meio social que afetam o indivíduo. A autora subdivide o fenômeno “deficiência” em duas categorias: a *deficiência primária*, que se refere à “deficiência” enquanto perda ou anormalidade de estrutura ou função e à “incapacidade”, referentes à restrição do desempenho do próprio indivíduo em decorrência de uma deficiência; e a *deficiência secundária*, que se refere às “desvantagens” vividas devido aos aspectos ambientais, às barreiras arquitetônicas e atitudinais a que a pessoa com deficiência pode estar exposta. A autora enfatiza que a *deficiência secundária* não é inerente à condição orgânica, e pode ser superada por meio de diferentes formas de intervenção. Para Amiralian, Pinto, Ghirardi, Lichtig, Masini & Pasqualin (2000), estas definições propostas por organismos internacionais, referentes às conceituações dos termos utilizados na área da deficiência, são

importantes por facilitar a aplicação e a troca dos conhecimentos produzidos na área. Segundo estes autores, uma terminologia comum possibilita uma melhor comunicação entre os profissionais envolvidos na área, favorecendo a compreensão do nível de comprometimento que uma doença ou distúrbio pode acarretar na vida da pessoa.

Diferentes vertentes trazem a noção de deficiência como não diretamente relacionada a fatores orgânicos, e, portanto, não atrelada a noções de “capacidades” geneticamente delimitadas. Moysés & Collares (1997) fazem uma crítica a termos como “capacidade” e “potencial”. Afirmam que tentativas de mensuração das mesmas, especialmente a partir do uso de instrumentos de medida como definidoras de um limite máximo de aquisições possíveis, leva a previsões pessimistas sobre o desenvolvimento de crianças com valores baixos nessas mensurações, e enfatizam que jamais será possível ter acesso ao potencial do avaliado, mas apenas à expressão deste potencial. Moysés, Collares & Geraldi (2002) propõem uma visão de sujeito como ser inacabado, em constante processo de constituição, cujo desenvolvimento ocorre a partir da linguagem, das interações e mediação social. Segundo os autores:

Tomando as formas de funcionamento da linguagem como inspiração – uma relação dialética entre o já-dito e o que se diz – e considerando que a subjetividade se constitui como feixes de representações lingüísticas internalizadas, reconfigura-se a noção de sujeito: uma singularidade histórica, por isso única, cuja existência depende do outro, que lhe é externo, sendo ele próprio um exterior de constituição do outro. (pág.108).

Vários estudos recentes têm trazido apoio a essas postulações. Gomes & Rey (2008) realizaram um estudo de caso a fim de analisar os aspectos subjetivos acerca do processo de inclusão escolar de um aluno de 16 anos, com deficiência intelectual, matriculado no 7<sup>a</sup> ano do ensino fundamental. Os autores constataram que a instituição analisada apresentou ações que desconsideravam as potencialidades do aluno, baseadas em idéias pré-concebidas acerca do ritmo e do processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Diante dessa situação, o processo de

inclusão deste aluno se paralisou, pois, de um lado, o discurso do jovem indicava uma necessidade de motivação de seu desenvolvimento escolar, e de outro, tanto a família como os profissionais compartilhavam idéias e ações que indicavam a desconsideração do aluno enquanto ser ativo, com potencial para se desenvolver. Os autores concluíram que as barreiras a serem transpostas por este aluno não eram decorrentes de seu déficit intelectual ou cognitivo, mas sim de práticas sociais baseadas em idéias atreladas à linearidade e limitação no desenvolvimento.

A descrença na capacidade de desenvolvimento de pessoas com deficiência e sua influência na constituição social do indivíduo foi discutida no trabalho de Kassir (2000). A autora analisou os aspectos sociais envolvidos nas falas individuais de um jovem, Carlos, de 17 anos, com deficiência múltipla. O trabalho foi realizado em uma instituição particular especializada, de caráter assistencial, no qual foram analisados alguns diálogos presentes nas videografações feitas semanalmente. O jovem considerava que não teria condições de arrumar um emprego, pois alegava que era difícil ensiná-lo conhecimentos básicos, devido à sua baixa visão e outras deficiências. Seu professor e a psicóloga responsável pelo caso lembravam aos pais que Carlos tinha limites, mostrando-se surpresos com as aquisições em seu desenvolvimento. Estes discursos conformistas se expandiam, inclusive, para a fala da mãe, que demonstrava falta de expectativa relativa ao aprendizado de seu filho, deixando-o livre na escolha de continuar frequentando a instituição, uma vez que os profissionais já haviam afirmado que Carlos não teria novas aquisições. A partir da análise, a autora concluiu que a descrença no desenvolvimento do jovem influenciava nas possibilidades educativas oferecidas a ele. Para a autora, o discurso, que inicialmente é coletivo, incorpora-se à fala individual, como ocorreu nas referências ao aprendizado de Carlos. O jovem se assumiu como um ser incompetente, como alguém sem condições para aprender atividades cotidianas, sem considerar a forma e qualidade dos estímulos presentes nas relações sociais estabelecidas. Desta forma, Carlos construiu uma identidade de

“deficiente”, a partir, não de suas possibilidades, apontadas como “inesperadas” pelos profissionais, ou de seus limites orgânicos (deficiência primária), mas a partir dos discursos pessimistas das pessoas significativas à sua volta.

Essas idéias relacionadas à importância de se compreender a constituição do ser humano como o produto de uma interação entre seu desenvolvimento biológico e o ambiente no qual está inserido podem ser destacadas também no trabalho de Amiralian (2003), que analisa a problemática da deficiência a partir do enfoque winnicottiniano. Ao considerar que o psiquismo é formado pela elaboração imaginativa baseada nas experiências vividas pelo indivíduo, a autora afirma que a deficiência é uma condição que leva a diferenças qualitativas em seu processo de desenvolvimento. Além da própria alteração estrutural, as interações das pessoas com deficiência são marcadas pelas suas condições especiais, o que torna suas experiências diferenciadas, sem relação direta entre alteração orgânica e perturbação psíquica. A ocorrência de tal perturbação depende da forma como o sujeito percebe e elabora as experiências advindas de suas condições peculiares. Para a autora, o desenvolvimento do ser humano se dá pela tendência inata do indivíduo para a integração, somado a um ambiente facilitador, ou seja, o potencial do indivíduo só se realizará se houver o cuidado do outro, preferencialmente a mãe.

No caso de crianças com deficiência, a autora destaca a importância da qualidade na interação mãe-bebê, que pode ser comprometida com a descoberta da deficiência, pois o sofrimento materno pode afetar o modo de cuidar do bebê. Nesses casos, a relação mãe-bebê fica marcada pela dificuldade de aproximação do bebê e pela possível falta de motivação para a apresentação de objetos. A autora amplia sua discussão para possíveis alterações nas relações interpessoais, e faz referência aos comportamentos intrusivos e de introjeção extrativa presentes nas relações sociais. Segundo a autora, o comportamento intrusivo é caracterizado quando ocorre

a imposição de padrões e valores considerados “normais”, sem considerar a singularidade de cada um.

É freqüente observar nas interações com pessoas tendo deficiência a crença em que a maneira certa de se compreender e fazer alguma coisa é aquela aprendida pela maioria das pessoas que não têm qualquer deficiência, seja orgânica ou funcional. Desta forma persiste a crença em que, para aqueles que têm uma forma diferente de compreender a realidade externa, o melhor é tentar adquirir, mesmo que seja de uma forma não criativa e não elaborada a partir de sua própria experiência, os conceitos impostos por aqueles considerados normais. (pág. 10)

O conceito de introjeção extrativa é descrito pela autora como sendo a interferência do outro na elaboração dos processos psíquicos do indivíduo, no qual não se respeita a forma de solução e o tempo do outro. No caso de pessoas com deficiência, este comportamento pode estar associado à descrença na capacidade destas pessoas desenvolverem seu próprio mecanismo psíquico e com isso, optam por agir por elas, sem dar tempo e espaço para que elas tentem se desenvolver, da melhor forma possível.

No que se refere à importância das interações sociais na constituição do ser humano, a análise proposta pela autora é semelhante às colocações de outros autores interacionistas, especialmente em relação à tendência para a superação e integração, que guarda similaridade com o impulso para o desenvolvimento mencionado por Vygotsky (1991).

A partir de diferentes abordagens e autores, pode-se afirmar que as relações sociais são fatores fundamentais para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. E são particularmente relevantes quando veiculam mensagens relativas à crença na capacidade ou incapacidade de uma criança. A Psicologia vem abordando essas questões também nos estudos relacionados à auto-estima e à formação da identidade. Palacios & Hidalgo (1993) discutiram sobre a personalidade no contexto de relações interpessoais, e diferenciaram os termos “autoconceito” e “auto-estima”. Para os autores, o conhecimento de si mesmo constitui o

“conceito geral que se refere aos conhecimentos, idéias, crenças e atitudes que temos acerca de nós mesmos” (pág.183), e pode ser dividido em dois aspectos: “o primeiro, relativo ao conteúdo deste conhecimento, às características ou atributos que utilizamos para descrevermos a nós mesmos (*autoconceito*); o segundo, referente à avaliação ou julgamento que fazemos deste autoconceito (*auto-estima*)” (pág 183). O conhecimento de si mesmo se desenvolve como uma construção ativa, pela qual, a partir de competências crescentes e das interações sociais, a criança vai se enriquecendo com atributos que a definem como pessoa, com características próprias, diferenciadas dos demais. A avaliação dessa pessoa em termos positivos (auto-estima positiva) constitui um aspecto fundamental para o êxito no desempenho escolar, para o estabelecimento de relações sociais, e preservação da saúde mental. Os autores destacam alguns fatores determinantes da auto-estima, como a história pessoal de sucessos e fracassos e, principalmente, a qualidade de tratamento que pessoas significativas como os pais e educadores dedicam à criança. O modo como a criança é observada e tratada pelos pais, educadores, e outros membros da comunidade influi na opinião que a criança forma de si mesma. Os autores descrevem estudos realizados para investigar os fatores que determinam uma auto-estima adequada. Dentre estes, destacaram-se o fato de os pais serem caracterizados como pais carinhosos, que mostravam afeto e interesse por seus filhos; que estabeleciam regras com argumentações consistentes, mas com flexibilidade; que impunham exigências que, embora adequadas ao nível da criança, exigiam dela algum esforço; e que estimulavam a criança a expor suas opiniões.

Assim, ao considerar a influência das interações para a construção da auto-estima, é importante destacar que no caso de crianças com diagnósticos de problemas orgânicos e/ou deficiências, tais construções podem estar em risco, pois as relações sociais tendem a ser permeadas por preconceitos que diminuem a expectativa do outro em relação à criança, e, dessa forma, dificultam a exploração de suas potencialidades. Podem-se destacar alguns estudos

referentes às relações sociais baseadas em idéias pré-concebidas acerca do potencial de pessoas com deficiência. Kassar (1995) observa contradições presentes nas falas de professoras em salas de educação especial, referentes às possibilidades de desenvolvimento desses alunos. A autora salienta que a falta de expectativas no ambiente educacional traz conseqüências negativas, principalmente quando há a relação direta entre o estabelecimento de objetivos e a crença na falta de capacidade do aluno.

A percepção de “progresso” vem acompanhada pela idéia da limitação, e esse conformismo com o caráter estático da limitação traz como conseqüência a falta de expectativa em relação ao desenvolvimento da criança e a aceitação do não progresso da mesma. O professor não percebe as possibilidades de superação do aluno e a programação do conteúdo, bem como os procedimentos de ensino, acabam sendo planejados aquém de suas capacidades, uma vez que o professor aguarda o amadurecimento espontâneo da criança. Esta falta de estimulação pode ser estendida também ao longo de toda a história de vida destas pessoas, o que inclui o ambiente familiar e social. Concepções dessa criança, vistas como tendo características inerentes de lentidão, apatia e limitação na aprendizagem influenciam nos modos de interação em seu meio social, e nas oportunidades oferecidas ou não à criança.

A forma como o indivíduo é observado pelo outro foi um dos temas de trabalho realizado por Moysés & Collares (1997), no qual as autoras descreveram concepções e práticas que restringem os limites para o desenvolvimento. No trabalho, foi destacada a importância de o profissional aprender a olhar, a buscar aquilo que a criança sabe, em seu contexto, e não enfatizar o defeito, sua carência e aquilo que não sabe.

Idéias baseadas em preconceitos podem alterar a qualidade das relações sociais. Ao refletir a respeito do preconceito, Heller (1970) o propõe como uma “categoria do pensamento e do comportamento cotidianos” (pág. 43). Segundo a autora, a cotidianidade supõe idéias baseadas

na experiência e na ultrageneralização, no qual se assume esquemas anteriormente elaborados, podendo ou não vir a ser analisados de forma crítica. Trata-se de um tipo de juízo provisório, no qual há um modo cristalizado de pensar que não se transforma, apesar de negado pela realidade. Embora o preconceito possa ter caráter social ou individual, a autora enfatiza seu caráter social.

Mas a maioria de nossos preconceitos tem caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através de mediações” (pág. 49)

Para Heller (1970), numa sociedade dinâmica e mutável os preconceitos não serão totalmente excluídos, mas pode-se pensar na possibilidade de alteração na rigidez do sistema nos quais se formam os preconceitos, eliminando a discriminação advinda do preconceito, pois, segundo a autora, trata-se de uma escolha o fato de seguir ou não determinada idéia.

Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele. Cada um é responsável pelos seus preconceitos. A decisão em favor do preconceito é, ao mesmo tempo a escolha do caminho fácil no lugar do difícil, o “descontrole” do particular-individual, a fuga diante dos verdadeiros conflitos morais, tornando a firmeza algo supérfluo. (pág.60)

No caso de crianças que apresentam alterações de origem orgânica, é fácil ancorar o preconceito em tais diagnósticos, ao invés de partir para uma busca de formas alternativas de abordagem. Uma possibilidade para a superação desses preconceitos é a criação de novos contextos educacionais, na busca de promoção do desenvolvimento dessas crianças, contextos esses que minimizem riscos de ansiedade e fracasso e, ao mesmo tempo, otimizem as possibilidades de participação em atividades relevantes e significativas. Uma forma de trabalho em grupos de convivência, com intervenção destinada a crianças com deficiência visual, foi discutida por Batista & Laplane (2007). As autoras destacam a importância da criação de um contexto com atividades planejadas que permitam formas diferenciadas de participação das

crianças, respeitando as características de cada participante, assim como suas possibilidades de compreensão e expressão. O trabalho de intervenção também se propõe a promover a interação social das crianças, facilitando a formação de vínculos afetivos e de amizade, visando à qualidade das interações, uma vez que, no caso da deficiência, a tendência ao isolamento pode ser uma das dificuldades a ser enfrentada. Outro aspecto envolvido neste trabalho refere-se à busca por atividades que dêem apoio às competências básicas exigidas na escola, como leitura, escrita, matemática e ciências, porém sem os moldes escolares, pois grande parte destas crianças que freqüentam a escola possui uma trajetória muitas vezes marcada pelo fracasso escolar. Estes grupos constituem também um *locus* de pesquisa, a partir dos quais são produzidos conhecimentos relativos aos aspectos do desenvolvimento, englobando a relação entre as políticas e práticas inclusivas, assim como formas de intervenção educativa na área de deficiência sensorial. As sessões são videogravadas e registradas na forma de relatórios de observação, elaborados pelos coordenadores do grupo (docentes e alunos bolsistas). Assim, torna-se possível a sistematização dos dados e análise das atividades dos grupos (Batista & Laplane, 2007).

Estudos realizados nesse contexto vêm trazendo contribuições, no sentido de identificar habilidades em crianças geralmente descritas por seus problemas e limitações. Um exemplo é o relato de pesquisa de Hueara, Souza, Batista, Melgaço & Tavares (2006), que descrevem modos de brincar de crianças com deficiência visual, muitas com outras alterações mais globais no desenvolvimento, como forma de construção de conhecimentos. A partir da análise de diferentes exemplos foi possível identificar a situação de brincar faz-de-conta como importante indicador do desenvolvimento infantil. As autoras afirmam que, durante a brincadeira, as crianças revelaram competências que normalmente não eram reconhecidas nas atividades cotidianas, e nos diferentes modos de avaliação mais dirigida. E destacam que a situação de brincadeira relativamente livre, mediada por adultos, constituiu-se em ambiente favorável a diferentes elaborações das crianças,

que evidenciaram diversas capacidades. Em direção semelhante, Souza & Batista (2008) analisaram a interação entre crianças, com deficiência visual e outras alterações orgânicas, em situações de brincadeira faz-de-conta, e puderam observar exemplos que indicavam que a criança pode regular o comportamento de seu parceiro; que há presença de ações conjuntas, nas quais as crianças são capazes de se articularem em ações construtivas; e que, no grupo, muitas das crianças conseguem lidar com aspectos reais e imaginativos. Nesses estudos, ficou evidente que crianças rotuladas como incapazes e que apresentavam severas dificuldades escolares mostraram habilidades pouco detectadas em outros contextos. E, uma vez detectadas, mesmo que em início de desenvolvimento, trazem evidências sobre possíveis aquisições dessas crianças.

Para além do foco na interação com adultos, Carvalho & Beraldo (1989) apontam em seu trabalho o interesse pelo estudo da interação entre pares. Para isso, propõem uma concepção de infância na qual a criança é compreendida como um agente ativo de seu desenvolvimento, sujeito de suas ações, e que depende da relação com o outro para a construção de conhecimentos. Segundo as autoras, a partir da relação entre parceiros, ocorre o compartilhamento de regras, elaboração de códigos comunicativos, atribuição de papéis, principalmente durante as brincadeiras, o que propicia a constituição de uma identidade, numa relação de igualdade. A presença da criança dentro de um grupo pode ser compreendida, segundo Carvalho & Pedrosa (2002), como forma de possibilitar a criação de regras organizadas da brincadeira, que podem ser acatadas ou não pelos demais participantes. As próprias crianças, ao apontar para o comportamento de seus colegas, propõem regras de “moral” para regular as condutas sociais, e a criança pode apropriar-se da microcultura do grupo, que é compartilhada pelos parceiros. A partir do ponto de vista sócio-interacionista, as autoras afirmam que a constituição enquanto ser humano só é possível pelo modo de vida sociocultural, e reforçam a tese anteriormente apresentada, sobre a importância das interações sociais na constituição do sujeito.

Tendo em vista esta concepção de desenvolvimento que considera as interações entre fatores biológicos e ambientais, surge a pergunta: o modo e o sentido do olhar influenciam esta interação entre biologia e meio ambiente, constituindo novas articulações, em crianças que apresentam alterações de origem orgânica, e que recebem prognósticos desfavoráveis? A pergunta é ampla, e só pode ser respondida ao longo das análises dos dados de múltiplos estudos. Uma das formas de respondê-la é realizar estudos de caso, em que se possam acompanhar esses processos ao longo de um período de tempo. Neste sentido, o presente trabalho se propôs a realizar um estudo de caso de uma criança que apresentava problemas de origem orgânica e era alvo de queixas constantes por parte da família e da escola. Entre as questões que motivaram a análise, incluíram-se a caracterização das queixas em diferentes contextos, e a presença de diferentes competências e habilidades desta criança, durante o período de três anos de sua participação nas atividades dos grupos de convivência, em um centro universitário. O estudo foi centrado nessa participação no grupo, pela relevância da análise nesse contexto, e pela disponibilidade de registros sistemáticos a serem analisados.

## 2. METODOLOGIA

Para este trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, de caráter longitudinal. Segundo Ludke & André (1986), o estudo de caso permite estudar um fenômeno particular, conhecendo seu processo, a fim de buscar retratar a realidade dentro de seu contexto, de forma mais completa possível. No presente trabalho, o estudo de caso foi centrado na participação da criança alvo em um projeto de educação não-formal, e buscou, na medida do possível, informações sobre outros contextos de desenvolvimento.

O trabalho é parte de um projeto de pesquisa realizado no contexto das atividades em grupos de convivência descritas por Batista & Laplane (2007), que, conforme descrito, constitui um projeto integrado de pesquisa e intervenção, caracterizável como pesquisa participante. Boterf (1999) descreve algumas características da pesquisa participante, tais como: a escolha do problema de pesquisa, que se origina a partir das situações sociais vividas pelos pesquisados e dos temas de seus interesses; e a constante interação entre pesquisa e a ação, no qual a produção de conhecimento ocorre a partir da transformação social. Por se tratar de uma situação social real, o autor afirma que a intervenção da pesquisa deve ocorrer em um campo restrito para que haja maior controle sobre a avaliação do processo a ser estudado.

A análise metodológica proposta foi a análise microgenética, descrita por Góes (2000) como sendo uma investigação que requer a atenção minuciosa aos detalhes, que permite descrever e interpretar os fenômenos de interesse. Segundo a autora, esta análise é caracterizada como “micro” por se ater às minúcias indiciais, e o termo “genética” decorre da idéia de que o estudo refere-se a um processo em andamento, no qual relaciona-se os eventos individuais com os aspectos culturais, práticas sociais e outros planos da cultura. Dentre os referenciais teóricos que utilizam essa forma de análise, Góes (2000) adota a perspectiva histórico-cultural de

Vygotsky, a partir de duas teses fundamentais: “a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais” e “a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evolução e, sobretudo, revoluções” (pág. 04). A autora faz um breve comentário acerca do paradigma indiciário, proposto em trabalho de Ginzburg (1989). Neste modelo epistemológico, ressalta-se a importância de olhar os detalhes e pormenores ao se estudar um fenômeno. Trata-se de uma forma de compreender um processo em curso a partir da análise de minúcias indiciais, permitindo estudar processos intersubjetivos, relacionando eventos específicos a condições macrossociais.

No caso do presente estudo, a partir de recortes de episódios, tornou-se possível observar a criança em seu contexto, levando-se em consideração suas relações interpessoais e condições sociais, dentro de um espaço de tempo definido. Segundo Pedrosa e Carvalho (2005), “um episódio é uma seqüência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (pág. 432). Desta forma, a análise global das sessões, e os recortes das transcrições das sessões, isolados em episódios, possibilitaram traçar o curso das transformações do processo de desenvolvimento de uma criança participante de um grupo de convivência, viabilizando a análise dos modos de sua participação e atuação neste grupo.

## ***2.1 Participante***

A escolha da participante deveu-se ao fato de ter sido encaminhada para os grupos de convivência, em um serviço universitário (projeto aprovado por Comitê de Ética da Universidade, tendo os pais assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), com diagnóstico de vários problemas de origem orgânica e queixas constantes por parte da família e

escola, relativas a problemas de comportamento, como agitação e agressividade, embora sem queixas de dificuldades de aprendizagem.

Sofia (nome fictício) iniciou os atendimentos com oito anos e um mês. Fisicamente, Sofia pode ser descrita como uma criança bem cuidada, com estatura e peso típicos de sua faixa etária, tinha cabelos lisos e longos, usava roupas próprias de sua faixa etária e óculos com lentes moderadamente escurecidas. Sofia era filha única e morava com os pais. O nível de escolaridade da mãe era ensino médio completo, e o pai não tinha concluído o ensino médio. A renda familiar era em torno de 2 salários mínimos, advindos do pai, que trabalhava em uma fábrica, enquanto a mãe cuidava da casa e se responsabilizava por todos os atendimentos de Sofia. No ano em que ingressou no serviço, Sofia estava matriculada em escola estadual, freqüentando a 1ª série do ensino fundamental. Não tinha histórico de queixas de dificuldade de aprendizagem e, sim, de agitação, agressividade com os colegas e indisciplina em sala de aula. A escola regular havia encaminhado Sofia para atendimento em sala de recursos para alunos com deficiência visual.

Dos relatórios de encaminhamento para o serviço universitário, constavam como principais diagnósticos, feitos no hospital universitário da mesma universidade: baixa visão<sup>1</sup> por acromatopsia, ambliopia e alto grau de hipermetropia (Oftalmologia); *Diabetes Mellitus* tipo 1 (Pediatria); e hiperatividade (Psiquiatria).

Sofia era atendida no referido hospital universitário desde os cinco anos de idade, e esses atendimentos continuaram por pelo menos um ano após o término do período analisado no presente estudo.

---

<sup>1</sup> Segundo a definição proposta pela Organização Mundial da Saúde, uma pessoa com baixa visão é compreendida como: “aquela que possui um comprometimento de seu funcionamento visual, mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns e tem uma acuidade visual inferior a 20/60 (6/18, 0.3) até percepção de luz ou campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, mas que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejamento e execução de uma tarefa”. (OMS, Bangkok, 1993)

No início de sua participação nos grupos de convivência do serviço universitário, foi feita avaliação funcional da visão, e constatou-se que, com o uso de óculos, reconhecia figuras e letras a uma distância próxima da mantida por crianças sem dificuldades oculares. Observou-se, também, que em tarefas de pareamento de cartões coloridos, mostrava discriminação de cores.

As queixas apresentadas pela mãe, em contato com diferentes profissionais do serviço, eram marcadas por insatisfação e descrença em relação às possibilidades de mudança no comportamento de sua filha. Ao longo do período de atendimento, colocava muita ênfase nos diagnósticos de *Diabetes*, baixa visão e hiperatividade. Considerava sua filha como sendo rebelde e “difícil de lidar”, e queixava-se de se sentir sobrecarregada devido aos cuidados constantes dedicados à filha, como acompanhá-la em todos os atendimentos médicos. Recebia com ceticismo os relatos sobre exemplos de aquisição ou mudanças nos modos de participação de Sofia nas atividades do grupo.

Assim, as características de Sofia, destacadas pela família e escola, relacionavam-se a comportamento agressivo com parceiros e em alguns casos com adultos, e também, à agitação e falta de atenção durante as atividades.

## ***2.2 Contexto em que o estudo foi realizado***

O serviço universitário em que o estudo foi realizado era um centro de formação interdisciplinar, cujas atividades incluíam a atenção a pessoas com deficiência visual. O programa de atendimento no qual Sofia foi inserida era o Programa Infantil DV. Neste Programa, Sofia participava das atividades nos grupos de convivência descritos anteriormente (Batista & Laplane, 2007), e que são o foco do presente estudo. Sua mãe participava de grupos para mães, coordenado por terapeuta ocupacional, e Sofia também participava de atendimento em grupo, voltado para Atividades da Vida Diária (AVD).

Para este trabalho, o foco é a participação de Sofia nos grupos de convivência (Batista & Laplane, 2007). Os atendimentos eram semanais, com duração de 90 minutos. As atividades realizadas ocorriam em sala e pátio, seguidas por lanche. As atividades nos grupos são realizadas a partir de projetos criados por profissionais envolvidos na área, com duração de dois a quatro meses cada. Além dos atendimentos, a equipe responsável pelos grupos de convivência mantinha contatos regulares com a família e a escola das crianças participantes.

### ***2.3 Procedimento de coleta e análise de dados***

Para uma compreensão do quadro médico de Sofia, foi realizado o levantamento do histórico de atendimentos ocorridos no hospital universitário, nas diversas especialidades médicas, abrangendo um período de seis anos, desde o início desses atendimentos (quando Sofia tinha 5 anos) até um ano após o término do período abrangido na presente análise. A partir da leitura dos prontuários médicos, foi elaborado um quadro (Quadro 1) com o resumo dos atendimentos clínicos de Sofia.

Quanto à sua participação nos grupos de convivência, os atendimentos foram videogravados, e foram realizados registros em diário de campo, acrescidos de anotações feitas a partir de entrevistas com a mãe e com profissionais da escola. Foram analisados os relatos de todas as sessões, abrangendo o período de três anos (descritos neste trabalho como ano 1, ano 2 e ano 3), relativos ao tempo total da participação de Sofia no grupo, desde sua entrada até seu desligamento. A partir de relatos de sessões, foram formulados três quadros, separados por ano (Quadros 2, 3, e 4, respectivamente relacionados às observações dos anos 1, 2 e 3), referentes à ocorrência de indicadores de agitação e/ou falta de atenção e agressividade de Sofia em relação a parceiros e adultos, assim como a ocorrência de ações indicativas de participação nas atividades e cooperação nas interações sociais.

Em seguida, após a leitura de todas as sessões, foram selecionadas duas sessões por semestre, num total de doze sessões, para a elaboração de três pares de quadros, num total de seis, com a descrição dos aspectos relacionados às queixas iniciais, e com a contraposição de tais queixas. Buscou-se desta forma, ilustrar exemplos relativos à participação de Sofia nas atividades, assim como formas de interação social. Para a escolha das sessões, foram levados em consideração os períodos em que o grupo estava mais estabilizado, evitando-se assim, os meses iniciais do ano letivo, quando o grupo estava em fase de constituição e adaptação. A escolha atendeu, também, aos seguintes critérios: duas sessões para cada semestre, separadas por, no máximo, duas sessões. Assim, foi possível obter dois momentos da participação de Sofia por semestre, em circunstâncias que permitissem a manutenção de alguma estabilidade no grupo e nas propostas em andamento e, ao mesmo tempo, permitindo a observação de certa variabilidade nos modos de participação de Sofia, de preferência dentro do mesmo projeto e contexto de grupo. Essas sessões foram escolhidas por serem consideradas sessões representativas do padrão de atuação de Sofia ao longo dos atendimentos.

Por fim, foi feita a análise de episódios (recortes de transcrições) referentes a seis sessões, sendo uma sessão por semestre. Estes episódios correspondem às mesmas sessões utilizadas na elaboração dos três pares de quadros mencionados anteriormente, como forma de ampliar o olhar para os exemplos representativos descritos nos quadros. Além dos episódios mencionados, foi também analisado um episódio destacado da sessão final do Ano 3, quando Sofia foi desligada do Programa Infantil DV. Esse desligamento deveu-se ao fato de que Sofia estava com boa participação no grupo, bom desempenho na escola, e sem dificuldades de uso do material escolar decorrentes da deficiência visual. Além disso, considerou-se que uma das formas de sinalizar para a mãe sobre suas competências e possibilidades de Sofia seria indicar que não era necessário o recurso de um serviço especializado.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1 Análise dos prontuários

A partir do levantamento do prontuário no hospital universitário, foram transcritas as anotações feitas no campo “hipótese diagnóstica” durante os seis anos de tratamento, sendo dois anos antecedentes à sua entrada no grupo de convivência, três anos concomitantes ao atendimento no grupo, e um ano após seu desligamento no grupo. Nesse período, Sofia recebeu atendimentos no setor de genética, pediatria, psiquiatria, oftalmologia e neurologia, com registros das seguintes hipóteses diagnósticas: “*Diabetes Mellitus* tipo 1”; “Alteração no comportamento”; “Hiperatividade”; “Hipotireoidismo”; “Síndrome de Down ? (sic)”, “Transtorno de ajustamento com sintoma de conduta”; “Síndrome genética”; “Síndrome de Wolfran”; “Deficiência visual”; “Transtorno de conduta secundário às limitações físicas”; “Transtorno emocional na infância não especificado”.

O Quadro 1 refere-se ao resumo do prontuário médico de Sofia, com as especialidades as quais Sofia recebeu atendimento, o número de consultas em cada departamento, as hipóteses diagnósticas e os medicamentos indicados no tratamento das doenças de origem orgânica.

**Quadro 1-** Resumo do prontuário de atendimentos de Sofia no Hospital Universitário

Ano	Especialidade	Núm. de Consultas	Hipóteses Diagnósticas	Medicamentos
<b>Período de 2 anos</b>	Pediatria	09	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Enabiose; Alteração no comportamento; Hiperatividade; Hipotireoidismo; Síndrome de Down (?); Síndrome genética.	Insulina Tetroid (50mg-dia) Puran T4 (50mg-dia) Neozine
	Neurologia infantil	01	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hiperatividade; Alteração no comportamento.	
	Psiquiatria	05	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo; Hiperatividade; Transtorno de ajustamento com sint. de conduta.	Insulina Puran T4 (50mg-dia) Imipromina (25mg)
	Ambulatorial	01	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hiperatividade.	
<b>Ano 01</b>	Pediatria	06	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo; Visão subnormal; Síndrome de Wolfran.	Insulina Puran T4 (50mg-dia) Ritalina (10mg)
	Psiquiatria	02	Transtorno de conduta secundário às limitações físicas.	Imipromina (25mg) Ritalina (10mg)
	Oftalmologista	01	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo.	
	Genética	01	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo; Hiperatividade; Visão subnormal.	
	Psicoterapia	26	Transtorno emocional na infância não especificado.	
<b>Ano 02</b>	Pediatria	06	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo; Visão subnormal.	Insulina Puran T4 (50mg-dia)
	Oftalmologista	01	Fundo de olho normal.	
	Genética	04	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo; Hiperatividade; Visão subnormal; Deficiência visual.	
	Psicoterapia	23		
<b>Ano 03</b>	Pediatria	05	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo; Visão subnormal; Deficit visual.	Insulina Puran T4 (50mg-dia)
	Psicoterapia	05		
<b>Período de 1 ano</b>	Pediatria	06	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo; Visão subnormal; Baixa acuidade visual; Hipersensibilidade a luz.	Insulina Puran T4 (50mg-dia)
	Oftalmologista	02	<i>Diabetes Mellitus</i> Tipo 1; Hipotireoidismo Visão subnormal (?); Fundo de olho normal.	

Em relação ao prontuário, verificou-se que ela recebeu cuidados constantes em relação aos problemas de origem orgânica, especialmente no controle do *Diabetes Mellitus* Tipo 1 e do hipotireoidismo e, também, recebeu encaminhamentos para tratamento das queixas de caráter psicológico.

Observou-se que Sofia foi atendida em psicoterapia individual no setor de Psiquiatria Infantil, durante três anos, coincidindo com o período de participação no grupo de convivência.

Quanto a outros aspectos contidos no prontuário, destacam-se as constantes queixas da mãe registradas pelos médicos, referentes às alterações no comportamento de Sofia, especialmente após ser diagnosticado o quadro de *Diabetes Mellitus* tipo 1, devido ao aumento de apetite e restrição alimentar. As falas queixosas da mãe foram descritas por diversos médicos, independentemente da especialidade. A mãe relatava agitação, comportamentos agressivos, falta de limites e solicitava ajuda para acalmar sua filha, o que motivou, entre outras ações, o encaminhamento para terapia psicológica no setor de Psiquiatria.

### **3.2 Análise da participação nos grupos**

Quanto à participação nos grupos de convivência, foi possível identificar tanto a presença de modos de atuação que coincidiam com as queixas trazidas pela família e escola, como outras possibilidades de ação mostradas por Sofia ao longo das atividades.

Os Quadros 2, 3 e 4, foram elaborados como estratégia para observar, a partir dos relatos de sessão, a ocorrência de indicadores relativos às queixas iniciais.

**Quadro 2-** Anotações em relatos de sessões, relativas à ocorrência de agitação e agressividade de Sofia, bem como ações indicativas de participação e cooperação, no ano 1.

Observações relativas às queixas							
No. da sessão	Semestre	Indicadores: agitação e participação		Indicadores: agressividade e cooperação			
		-Falta de atenção -Agitação motora	-Atenção -Participação de acordo com a atividade	Agressividade em relação a parceiros	Cooperação em relação a parceiros	Agressividade em relação aos adultos	Cooperação em relação aos adultos
1	1°		X				
2	1°	X		X			
3	1°	X	X	X		X	
4	1°	X	X	X		X	
5	1°		X	X			
6	1°		X	X	X	X	
7	1°		X	X	X	X	X
8	1°		X	X			
9	1°	X	X	X		X	X
10	1°		X	X	X		
11	1°	X	X	X	X		X
12	1°	X	X		X		
13	1°		X		X		X
14	1°	X	X		X		X
15	2°	X	X		X		X
16	2°		X	X			
17	2°		X				X
18	2°		X	X	X		X
19	2°	X	X		X		
20	2°		X				
21	2°	X	X		X		X
22	2°	X	X		X		X
23	2°		X	X	X		X

**Quadro 3-** Anotações em relatos de sessões, relativas à ocorrência de agitação e agressividade de Sofia, bem como ações indicativas de participação e cooperação, no ano 2.

Observações relativas às queixas							
No. da sessão	Semestre	Indicadores: agitação e participação		Indicadores: agressividade e cooperação			
		-Falta de atenção -Agitação motora	-Atenção -Participação de acordo com a atividade	Agressividade em relação a parceiros	Cooperação em relação a parceiros	Agressividade em relação aos adultos	Cooperação em relação aos adultos
1	1°		X	X	X		
2	1°	X		X		X	
3	1°		X	X	X	X	
4	1°		X	X	X		X
5	1°		X	X	X		
6	1°	X	X	X	X	X	
7	1°	X	X	X	X		
8	1°	X	X	X	X		
9	1°		X		X		X
10	1°		X		X		X
11	1°		X		X		X
12	1°	X	X	X	X	X	X
13	1°	X	X	X		X	X
14	1°		X		X		X
15	2°		X	X	X		X
16	2°	X	X	X			
17	2°	X	X	X	X		
18	2°	X	X	X	X		X
19	2°	X	X	X	X		
20	2°	X	X	X	X	X	X
21	2°	X	X	X		X	
22	2°	X	X	X			
23	2°		X		X		
24	2°	X	X	X			
25	2°	X		X			
26	2°		X		X		X
27	2°		X		X		
28	2°		X	X	X		
29	2°	X	X	X			
30	2°		X	X			

**Quadro 4-** Anotações em relatos de sessões, relativas à ocorrência de agitação e agressividade de Sofia, bem como ações indicativas de participação e cooperação, no ano 3.

Observações relativas às queixas							
No. da sessão	Semestre	Indicadores: agitação e participação		Indicadores: agressividade e cooperação			
		-Falta de atenção -Agitação motora	-Atenção -Participação de acordo com a atividade	Agressividade em relação a parceiros	Cooperação em relação a parceiros	Agressividade em relação aos adultos	Cooperação em relação aos adultos
1	1°	x	x	x	x		
2	1°	x	x				
3	1°	x	x	x			
4	1°	x	x				
5	1°	x	x	x		x	
6	1°	x	x	x		x	x
7	1°		x	x			
8	1°	x	x	x		x	
9	1°	x	x	x			x
10	1°		x		x		
11	1°	x	x			x	x
12	1°	x	x				x
13	1°		x				
14	1°		x	x			
15	1°		x		x		
16	1°	Sofia não é citada					
17	2°	x	x	x			x
18	2°	x	x	x	x		x
19	2°	x	x	x			x
20	2°	x	x	x	x		
21	2°		x		x		
22	2°		x				
23	2°		x				

Analisando-se em conjunto os Quadros 2, 3 e 4, observa-se que os indicadores relativos às queixas iniciais estiveram presentes dentro do grupo, e ocorreram ao longo de todos os anos de atendimento. No que se refere à falta de atenção e agitação, embora estivessem presentes, principalmente nos dois últimos anos de sua convivência no grupo, destaca-se a presença de indicadores de participação de acordo com a atividade, que ocorreram na quase totalidade das sessões, ao longo dos três anos.

Em relação à interação com parceiros, foi possível observar que as ações que indicavam agressividade foram relatadas em muitas das sessões, ao longo de todo o período, sendo o ano 2 o período de maior ocorrência. Em contraposição, foram registrados diversos indicadores de cooperação, sendo o período de maior frequência também o ano 2.

A partir dos relatos sobre a interação com adultos, pode-se observar que os indícios de agressividade ocorreram em algumas sessões, principalmente no primeiro semestre do ano 1, esporadicamente ao longo do ano 2 e no primeiro semestre do ano 3. No que se refere aos indicadores de cooperação, estes foram mais frequentes, ocorrendo ao longo dos três anos.

Cabe lembrar que embora a construção dos quadros relativos à ocorrência de indicadores das queixas iniciais tenha sido feita pela pesquisadora, esta análise se deu a partir de anotações dos relatos de sessões, que foram feitas por diferentes profissionais. A indicação de sua ocorrência permitiu uma primeira aproximação à análise mais detalhada, que foi possibilitada pela análise das transcrições de videogravações.

Conforme já descrito, para a análise descritiva das queixas iniciais, foram selecionadas duas sessões por semestre como forma de exemplificar modos de participação de Sofia durante os três anos de sua convivência no grupo. Foram elaborados seis quadros, sendo três deles referentes às queixas iniciais, e os demais quadros relativos às contraposições a tais queixas. Os Quadros 5.1 e 5.2 referem-se à caracterização da participação de Sofia no grupo, com apresentação das

queixas iniciais de falta de atenção e agitação motora (5.1), e de habilidades que se contrapõem a tais queixas (5.2).

Na apresentação dos resultados, os participantes foram identificados por um nome fictício, no caso das crianças (cr) , e pelo nome real no caso dos adultos (ad).

**Quadro 5.1** Indicadores de falta de atenção e/ou agitação motora

Descrição Geral	Exemplos
<p><b>Ano 1</b></p> <p>-Movimentação corporal “excessiva”: muda posição da cadeira e sua própria posição continuamente.</p> <p>-Paralelamente à atenção na tarefa, volta-se constantemente para objetos e temas não relacionados ao contexto da atividade.</p>	<p><b>Sessão 7)</b> - (Não observados.)</p> <p><b>Sessão 9)</b> Paula (ad)- <i>O que aconteceu aí, gente?</i> (refere-se ao filme que está sendo exibido)</p> <p>Gisela (cr)- <i>Eles derrubaram o castelo.</i></p> <p>Sofia- <i>É. Olha meu sapato novo!</i> (ergue o pé para mostrar seu sapato)</p> <p><b>Sessão 21)</b> Enquanto adulto explica a proposta da atividade, Sofia cutuca Gisela (cr) e faz acusações sem procedência.</p> <p>Sofia- <i>Ai Gisela! Pára!</i></p> <p>Gisela- <i>Eu não fiz nada</i> (o que é constatado pelos adultos).</p> <p><b>Sessão 22)</b> Enquanto Micaela (ad) explica sobre o ensaio de peça a ser representada pelas crianças, Sofia começa a rodar em torno de si mesma e a dar risada.</p>
<p><b>Ano 2</b></p> <p>-Continua com falas descontextualizadas, agitação corporal e atenção para objetos fora do contexto da atividade.</p> <p>Alguns comportamentos ficam mais evidentes que no ano anterior:</p> <p>- Durante as atividades, tenta puxar conversas paralelas com os colegas e com os adultos.</p> <p>-Rejeita afirmações dos adultos relativas aos conteúdos apresentados (ex: localização de um país no mapa).</p>	<p><b>Sessão 12)</b> Durante toda a atividade, se balança, dá risada e nega as afirmações feitas pelo adulto.</p> <p>Cutuca o colega que está prestando atenção.</p> <p>Joga material bruscamente sobre a mesa.</p> <p><b>Sessão 13)</b> Durante jogo com tabuleiro Sofia brinca com fichas em sua mão, jogando-as para os lados. Quando elas caem junto ao tabuleiro, Sofia levanta o tabuleiro, o que fez com que as peças já colocadas saísse do lugar.</p> <p>Cecília (ad)- <i>Sofia, não pode!</i> (levanta e recoloca as fichas que estavam no tabuleiro)</p> <p>Sofia- <i>A minha fichinha caiu.</i></p> <p>Cecília- <i>Ela caiu porque você mexeu.</i></p> <p><b>Sessão 18)</b> Por várias vezes, deita e levanta a cabeça na mesa, segura e solta as mãos das coordenadoras.</p> <p>Interrompe a fala de colegas e de adultos bruscamente, com comentários descontextualizados.</p> <p><b>Sessão 20)</b> Mexe-se constantemente na cadeira, debruça sobre a mesa, mexe nos objetos que estão sobre a mesa.</p> <p>Durante apresentação de desenho animado, conversa com colega e pede ao adulto para terminar logo a atividade proposta.</p>
<p><b>Ano 3</b></p> <p>-Apresenta, com menos intensidade e frequência, agitação corporal.</p> <p>-Verbaliza avisando que está cansada.</p>	<p><b>Sessão 11)</b> Durante explicação de atividade, Sofia mantém conversa paralela com colega e se distrai com objetos fora do contexto da atividade.</p> <p><b>Sessão 12)</b> Inclina-se sobre a mesa, abaixa e levanta a cabeça diversas vezes, mas sem chamar a atenção dos colegas.</p> <p><b>Sessão 17)</b> Deita-se sobre a mesa durante explicações.</p> <p>Puxa o tabuleiro para si e descola as figuras usadas para explicação da atividade.</p> <p><b>Sessão 18)</b> Em tarefa de escrita, usa a borracha constantemente (sem necessidade real), dá risada alta, faz zombaria com parceiros.</p>

**Quadro 5.2-** Indicadores de atenção e participação de acordo com a atividade proposta

Descrição Geral	Exemplos
<p><b>Ano 1</b> - Responde de forma contextualizada às perguntas feitas pelos coordenadores. -Relembra as atividades realizadas nas semanas anteriores. -Demonstra interesse pela atividade proposta.</p>	<p><b>Sessão 7)</b> Permanece sentada durante exibição do filme e responde às questões relacionadas à história. Apresenta palpites sobre o desenrolar do enredo do desenho.</p>
	<p><b>Sessão 9)</b> Responde corretamente às perguntas feitas pelo adulto, o que demonstra entendimento do enredo do desenho exibido.</p>
	<p><b>Sessão 21)</b> Participa de forma pertinente na atividade de criação de histórias e colagem.</p>
	<p><b>Sessão 22)</b> Pede orientação para as falas de uma encenação, que seria apresentado pelas crianças do grupo no final do ano, e as reproduz adequadamente.</p>
<p><b>Ano 2</b> - Além de responder de forma contextualizada e relembrar as atividades realizadas anteriormente, faz questões pertinentes aos temas e atividades propostos.</p>	<p><b>Sessão 12)</b> Durante explicação sobre meios de transporte, apresenta algumas falas contextualizadas e responde às questões lançadas pelos adultos. Participa da montagem de maquete de uma cidade.</p>
	<p><b>Sessão 13)</b> Manuseia cartela e fichas de acordo com a tarefa proposta, durante parte do tempo. (Mantém alguma agitação durante toda a atividade.)</p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Lembra as atividades realizadas na semana anterior. Responde corretamente quando solicitada</p>
	<p><b>Sessão 20)</b> Tenta explicar sobre o funcionamento do trem, e faz comentários pertinentes.</p>
<p><b>Ano 3</b> A participação se mantém e envolve os seguintes progressos: -Relaciona conteúdo discutido com experiências do cotidiano. - Demonstra interesse e iniciativa nas atividades.</p>	<p><b>Sessão 11)</b> Relaciona o tema “sistema circulatório” com sua experiência de coleta de sangue para exames periódicos.</p>
	<p><b>Sessão 12)</b> Relembra conteúdos discutidos anteriormente: Carol (ad)- <i>Você lembra por que o sangue fica circulando pelo nosso corpo? O que faz o sangue circular no corpo?</i> Sofia- <i>A batida do coração.</i></p>
	<p><b>Sessão 17)</b> Lê e responde as perguntas propostas na atividade.</p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Adriana (ad) sugere mudar a atividade e Sofia pede para esperar, já que não havia terminado de escrever o que havia sido solicitado anteriormente.</p>

Analisando-se o Quadro 5.1, é possível constatar que Sofia apresentava, em vários momentos, modos de agir que coincidem com sinais de hiperatividade. Suas ações eram entremeadas por manifestações de inquietação e agitação motora, tais como manipular objetos a serem utilizados na atividade, muitas vezes derrubando-os, dificultando o andamento da tarefa; chamar a atenção do colega com gritos ou chutes; dirigir-se ao adulto com temas fora da proposta em curso; e fazer uso não convencional de objetos, como tamborilar o lápis repetidamente ou usar a caneta para cutucar o colega. Em contraposição, no Quadro 5.2 podem-se observar momentos em que Sofia mantinha a concentração, mostrava interesse pelas atividades, relembra atividades anteriores, fazia perguntas pertinentes, relacionava conteúdo de discussão com experiências de seu cotidiano e permanecia parte do tempo sem apresentar agitação corporal. Cabe ressaltar que tais observações, tanto referentes aos Quadros 5.1 como 5.2, descrevem variações das ações de Sofia em um mesmo atendimento, que ocorriam independentemente da natureza do projeto aplicado ou atividade proposta. A partir da análise dos relatos e exame dos vídeos, pode-se afirmar que esses comportamentos não estavam relacionados a problemas de compreensão do que era solicitado, mas parecia ser um modo de se contrapor ao que o grupo fazia, pois, ao longo da atividade, Sofia apresentava outras ações que indicavam sua compreensão e envolvimento nas tarefas propostas, como pode ser observado no Quadro 5.2.

Em relação às queixas de comportamentos agressivos relacionados aos parceiros, foram elaborados dois quadros: o primeiro descreve as observações das queixas iniciais (6.1) e o segundo (6.2) é composto pela descrição de comportamentos cooperativos com os colegas.

**Quadro 6.1-** Indicadores de agressividade em relação a parceiros

<b>Descrição Geral</b>	<b>Exemplos</b>
<p><b>Ano 1</b>                      -Apresenta comportamentos competitivos.                      -Demonstra interesse pelos objetos que estão em posse do colega.                      -Faz provocações.                      -Responde de forma agressiva ao colega.</p>	<p><b>Sessão 7)</b> Conversa durante exibição de um desenho animado:                      Gisela (cr)- <i>Quer ver o porquinho? Olha ele aqui!</i>                      Sofia- <i>Eu que gosto do porquinho.</i>                      Gisela- <i>Eu que gosto do porquinho porque ele é meu amiguinho, tá?</i>                      Sofia- <i>Eu que gosto!</i>                      Gisela- <i>Eu!</i></p>
	<p><b>Sessão 9)</b> Sofia- <i>A Gisela não sabe fazer..haha. Ô Gisela, você não sabe fazer o arco-íris!</i></p>
	<p><b>Sessão 21)</b> Gisela (cr) cria uma história e tenta chamar Sofia para participar.                      Gisela- <i>Ah! A Sofia tem que perguntar... Ela não sabe quem é ele...(refere-se ao personagem criado por Gisela)</i>                      Sofia- <i>Mas eu não tenho que perguntar nada! E bosta nenhuma!</i></p>
	<p><b>Sessão 22)</b> Sofia- <i>É meu esse carro!</i> (fala enquanto disputa brinquedo com Gisela)                      Adulto: <i>explica que os brinquedos são para todos, não sendo posse de ninguém em particular.</i></p>
<p><b>Ano 2</b>                      -Continua apresentando comportamentos competitivos: mantém as provocações e responde de forma agressiva.                      -Retira bruscamente os objetos que estão com os colegas, quando estes a interessam.                      -Apresenta comportamentos agressivos (jogar material, chutar colega).</p>	<p><b>Sessão 12)</b> Enquanto grupo conversa, Sofia chuta a colega sob a mesa. Grita com Guilherme (cr), acusando-o de a estar provocando. (falas sem veracidade).                      Fala que o desenho de Edith (cr) está horrroso.                      Joga material do colega no chão.</p>
	<p><b>Sessão 13)</b> Sofia levanta de sua cadeira e por cima da mesa estica seu braço e bate no braço de Edith (cr), que está sentada na sua frente. Com tom de voz baixo as duas colegas começam a discutir.</p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Durante apresentação de logotipos, Sofia demonstra interesse pelo material dos parceiros e retira bruscamente das mãos dos colegas as figuras utilizadas na atividade.</p>
	<p><b>Sessão 20)</b> Sofia chama Júlia (cr) para sentar-se ao seu lado, e em seguida, a empurra da cadeira sinalizando que a colega saia. Estas ações se repetem algumas vezes.</p>
<p><b>Ano 3</b>                      -Mantém comportamentos provocativos, com menor frequência e intensidade.</p>	<p><b>Sessão 11)</b> –(Não observado).</p>
	<p><b>Sessão 12)</b> –(Não observado).</p>
	<p><b>Sessão 17)</b> Sofia- <i>A Gisela lê muito devagar!</i> (tom impaciente)                      Luciana (ad)- <i>Tem que ter paciência, Sofia. Cada um tem seu ritmo.</i></p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Sofia- (referindo-se à escrita da colega) <i>Tá louco Gisela! Você fez maior garrancho também!</i></p>

**Quadro 6.2-** Indicadores de cooperação em relação a parceiros

Descrição Geral	Exemplos
<p><b>Ano 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interage com colega e sugere troca de brinquedos.</li> <li>-Pede brinquedo aos colegas e espera sua vez para usá-lo.</li> <li>-Cede espaço para colegas.</li> </ul>	<p><b>Sessão 7)</b> Senta-se próxima de Júlia (cr), e troca alguns brinquedos com a colega.</p>
	<p><b>Sessão 9)</b> -(Não observado).</p>
	<p><b>Sessão 21)</b> Após contar o que fez no final de semana, sugere que Gisela (cr) também fale, passando a fala para a colega.</p>
	<p><b>Sessão 22)</b> Negocia o compartilhamento de um brinquedo, tanto com colega como com adulto.</p>
<p><b>Ano 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em várias ocasiões, a interação com o colega ocorre de forma respeitosa.</li> <li>- Em vários momentos, ajuda o parceiro.</li> <li>-Participa das atividades propostas e conversas em grupo.</li> </ul>	<p><b>Sessão 12)</b> Interage com Ernesto (cr), desafiando-o a responder a uma questão de soma. Com dicas do adulto, ajuda o colega a responder.</p>
	<p><b>Sessão 13)</b> Durante parte do atendimento, interage com o grupo durante conversa sobre meio de transporte, faz comentários pertinentes e participa do jogo de tabuleiro.</p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Interage com a colega durante brincadeira com música. Pergunta sobre a faixa da música que iriam escutar e sobre a adequação do volume do rádio.</p>
	<p><b>Sessão 20)</b> Durante exibição de filme, Sofia une sua cadeira com a de Gisela (cr) e sinaliza para Júlia (cr) sentar-se próxima a elas, em frente à televisão.</p>
<p><b>Ano 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em diálogos em que assume o papel de quem sabe, apresenta informações solicitadas, sem criticar colegas.</li> <li>- Muitas vezes, participa das atividades de forma cooperativa: respeita turnos e colabora com as atividades em grupo.</li> <li>-A disputa de material tende a se resolver mais rapidamente, com mais concessões aos colegas.</li> </ul>	<p><b>Sessão 11)</b> Durante conversa sobre sistema circulatório, Sofia explica para colega sobre a coleta para exame de sangue: Gisela (cr)- <i>E depois? Ai depois o que acontece com o sangue, Sofia? Depois o sangue vai para onde?</i> Sofia- <i>Ai eles colhem assim... põe num vidrinho assim e manda lá pro laboratório...</i></p>
	<p><b>Sessão 12)</b> Em jogo de tabuleiro, Sofia respeita o turno proposto e faz comentários pertinentes.</p>
	<p><b>Sessão 17)</b> Participa do jogo de forma colaborativa. Enquanto os colegas lêem os cartões relativos ao tema “sistema solar”, Sofia mantém-se próxima e aguarda a leitura, embora tenha reclamado sobre o tempo que Gisela (cr) demora para ler.</p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Sofia e Gisela (cr) disputam o Globo terrestre, material utilizado na atividade. Sofia aceita o turno proposto pelo adulto, para que todos possam mexer no objeto.</p>

Ao analisar os Quadros 6.1 e 6.2, nota-se que Sofia se relacionava com os colegas de diversas maneiras. Observou-se que durante as atividades em que alguns materiais eram distribuídos ao grupo, Sofia demonstrava constante interesse por objetos que estavam em posse dos colegas. Em alguns destes momentos Sofia utilizava como estratégia retirar bruscamente o objeto que lhe interessava, sem qualquer tipo de solicitação, o que causava desconforto no grupo, sendo necessária, em alguns casos, a intervenção do adulto. Após ter o objeto desejado em mãos, Sofia dedicava pouca atenção e rapidamente buscava outro material, o que, em alguns momentos, tornava a exploração do objeto superficial. No entanto, também se observaram momentos em que Sofia pedia ao colega o objeto de interesse e aguardava sua vez. Negociou a troca de materiais também com adultos, aguardando pacientemente o tempo estipulado pelo coordenador.

Em relação ao seu tom de voz, Sofia fazia uso de tons provocativos e comentários pejorativos frente às dificuldades dos parceiros, e em alguns episódios, também foi necessária a intervenção do mediador, com intuito de conversar sobre a importância do respeito ao outro para a convivência no grupo.

Algumas repreensões foram realizadas pelos próprios colegas, que sinalizavam a Sofia o descontentamento frente às suas ações, indicando a regulação social estabelecida na própria microcultura. Por outro lado, Sofia também se mostrou cooperativa com o grupo, propondo idéias e assumindo diferentes papéis, especialmente nas brincadeiras lúdicas realizadas em parque. Nota-se que em um mesmo atendimento Sofia alternava modos de se relacionar, que envolviam formas mais hostis com maneiras mais empáticas, como por exemplo, atendimentos em que Sofia apresentava falas que desvalorizavam as colegas, e, em seguida, durante as brincadeiras, especialmente as que envolviam histórias com personagens reproduzidos na televisão, delegava às colegas a escolha pelos papéis referentes a personagens protagonistas.

As queixas relativas à agressividade de Sofia também era direcionada aos adultos. A partir dos dados analisados foram formulados dois quadros referentes à interação de Sofia com adultos. O Quadro 7.1 apresenta as observações das queixas iniciais, relativas aos indicadores de agressividade dirigida ao adulto, e o Quadro 7.2 refere-se à contraposição a estas queixas.

**Quadro 7.1-** Indicadores de agressividade em relação a adultos

Descrição Geral	Exemplos
<p><b>Ano 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falas em tom de deboche.</li> <li>- Postura de contestação e desafio, tendendo a refutar afirmações e propostas do adulto.</li> </ul>	<p><b>Sessão 7)</b> Sofia- <i>Caiu minha cerca</i> (depois de esbarrar em uma das cercas utilizadas na brincadeira).  Micaela (ad)- <i>Passou um vendaval na fazenda da Sofia</i> (comentando o fato, em tom de brincadeira).  Sofia-<i>Ai, Micaela!</i>(tom de desaprovção e deboche).  Micaela (ad)- <i>Eu?! O que eu tô fazendo?</i>  Sofia- <i>Você que tá derrubando.</i> (acusação sem veracidade)</p> <p><b>Sessão 9)</b> Sofia debocha de Gisela (cr), dizendo que ela não sabe desenhar. Adulto interfere, diz que todos têm limitações, e pergunta a Sofia se ela sabe tocar piano. Sofia afirma e sustenta que sim (pelo seu histórico, sabe-se que não detém esse conhecimento).</p> <p><b>Sessão 21)</b> –(Não observado).</p> <p><b>Sessão 22)</b> –(Não observado).</p>
<p><b>Ano 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mantém as falas e risadas em tom de deboche.</li> <li>-Responde de forma irônica ou agressiva.</li> <li>-Faz acusações não pertinentes ao contexto.</li> </ul>	<p><b>Sessão 12)</b> Durante a colagem do material da atividade, Sofia acusa Michelli (ad), que está filmando a sessão, de ser a culpada por ter descolado sua parte (afirmação não pertinente)  Sofia- <i>É por causa dela! Essa tonta!</i></p> <p><b>Sessão 13)</b> Cecília (ad)- <i>O que nós vamos fazer? Qual que é a proposta?</i>  Sofia- <i>Bosta?!</i> (risos)  Cecília- <i>Qual é a pro-pos-ta? O que quer dizer proposta?</i>  Sofia-<i>NÃO SEI...NÃO SEI</i> (risos)</p> <p><b>Sessão 18)</b> –(Não observado).</p> <p><b>Sessão 20)</b> Cecília (ad)- <i>Locomotiva é o que? É o que vai na frente do trem,é o que tem o motor que puxa o trem.</i>  Sofia- <i>Não é!</i></p>
<p><b>Ano 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-A postura e o tom de contestação diminuem significativamente.</li> <li>(observam-se algumas falas em tom de brincadeira)</li> </ul>	<p><b>Sessão 11)</b> Durante atividade relativa a aparelho circulatório, adulto coloca sobre a mesa desenho de um coração.  Sofia- <i>O que é isso?</i>  Carol (ad) -<i>Isso é um coração.</i>  Sofia-<i>Nossa, que graça! Nossa, que graça!</i> (tom irônico) <i>Isso aí não é um coração! Isso tá parecendo mais o..cabelo do Sandro!</i> (risos)</p> <p><b>Sessão 12)</b> –(Não observado).</p> <p><b>Sessão 17)</b> –(Não observado).</p> <p><b>Sessão 18)</b> –(Não observado).</p>

**Quadro 7.2-** Indicadores de cooperação em relação a adultos

Descrição Geral	Exemplos
<p><b>Ano 1</b> - Aceita sugestões de brincadeiras. -Respeita as propostas colocadas pelo adulto.</p>	<p><b>Sessão 7)</b> Brinca com objetos que estão sobre a mesa e aceita as sugestões de brincadeiras feitas pela coordenadora.</p>
	<p><b>Sessão 9)</b> Interage com adulto durante exibição de desenho, respondendo as questões de forma contextualizada.</p>
	<p><b>Sessão 21)</b> Junto com coordenadora, Sofia participa da atividade, criando histórias para a confecção de livro.</p>
	<p><b>Sessão 22)</b> Solicita ajuda do adulto para olhar objeto que está com o colega. Aceita a proposta do adulto em relação à organização do compartilhamento do brinquedo.</p>
<p><b>Ano 2</b> -Responde às perguntas dos adultos de forma colaborativa. -Utiliza apropriadamente a autonomia concedida pelo adulto.</p>	<p><b>Sessão 12)</b> Adulto pergunta se Sofia sabe fazer a montagem proposta na atividade (casa de papel). Sofia diz que sabe, e tenta fazer a montagem, e desenvolve a tarefa com seriedade. (Antes e depois desse momento, sua participação envolve deboches).</p>
	<p><b>Sessão 13)</b> (Em atividade relativa aos meios de transporte, grupo conversa sobre os meios utilizados para chegar à Alemanha, projeto desenvolvido durante Copa do Mundo) Cecília (ad)- <i>O holandês, para assistir o jogo na Alemanha, como é que ele faz?</i> Sofia- <i>Pode ir de ônibus.</i> Cecília (ad)- <i>Pode ir de ônibus, isso mesmo, Sofia!Ônibus, carro e o que mais?</i> Sofia- <i>E moto.</i></p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Adulto ensina Sofia a manusear aparelho de som. Ela atende às orientações, e o adulto lhe dá cada vez mais autonomia na tarefa.</p>
	<p><b>Sessão 20)</b> Cecília (ad) -(...) <i>como é que será que faz para mexer o motor dele?</i> (do trem a vapor) Sofia- <i>Acho que é com óleo diesel, liga a chave, usa o óleo diesel e ai funciona.</i> (resposta parcialmente correta , apresentada de forma séria)</p>
<p><b>Ano 3</b> -Demonstra atenção as falas dos adultos. -Aceita sugestões propostas pelos adultos.</p>	<p><b>Sessão 11)</b> Adulto incentiva Sofia a participar da atividade através de perguntas e ela responde com comentários pertinentes.</p>
	<p><b>Sessão 12)</b> Questiona o adulto com seriedade. Sofia- <i>Eu tenho uma dúvida. Como que vocês sabem como que é o coração assim?</i> Luciana (ad)- <i>Porque tem nos livros, tem gente que estuda só o coração...</i></p>
	<p><b>Sessão 17)</b> Após Sofia queixar-se sobre o tempo que Gisela (cr) demora para realizar a leitura dos cartões utilizados na atividade, adulto pede paciência, e explica que cada criança tem seu ritmo. Sofia ouve fala do adulto e aguarda os colegas realizarem a leitura dos cartões.</p>
	<p><b>Sessão 18)</b> Em atividade de escrita, Sofia interage com Nicole (ad), escreve os nomes das duas, e aceita sugestões do adulto para escrever os nomes dos colegas presentes.</p>

Na análise das tabelas relativas à agressão e cooperação em relação aos adultos podem ser observadas mudanças não lineares, especialmente no que se refere aos comportamentos agressivos. Estes ocorreram ao longo de toda sua participação nas atividades do grupo, diminuindo sua incidência no final do ano 3. Nota-se que ao longo de todos os anos foi possível observar ações cooperativas de Sofia, mesmo com a ocorrência de ações que confirmavam as queixas iniciais, o que possibilitou desmistificar, dentro do grupo, a imagem exclusivamente negativa trazida pela sua rede social.

Cabe ressaltar que dentro da proposta do grupo, os adultos, assumindo a função de mediadores, buscavam propor limites de forma respeitosa. As atitudes eram baseadas em modos de tratar as crianças de forma a valorizar suas potencialidades, ao invés de enfatizar possíveis dificuldades apresentadas pelos participantes do grupo. As reações de Sofia a esses limites impostos pelos adultos variavam, pois em alguns momentos sua reação era mais respeitosa, enquanto em outros momentos, respondia com o uso de deboche. Ao mesmo tempo, foi possível observar indícios de que ela valorizava a aprovação do adulto e a participação no grupo.

A partir dos quadros apresentados, pode-se notar a presença de comportamentos relativos às queixas de agitação, falta de concentração e agressividade, tanto no âmbito verbal como no físico, relacionadas tanto aos adultos como aos parceiros. No entanto, quando analisados detalhadamente, podem ser observados também comportamentos que se contrapõem a tais queixas, como interações sem qualquer tipo de agressão, com ações solícitas, colaborativas, na qual Sofia cedia sua vez, assim como negociava o compartilhamento de brinquedos e materiais. É possível perceber que as mudanças nos modos de participação de Sofia no grupo ocorreram de forma gradativa, com avanços e retrocessos. Embora as queixas iniciais continuassem ao longo dos três anos, optou-se como estratégia de intervenção dos adultos, darem maior atenção às melhoras no comportamento de Sofia, e pode-se observar que estes passaram a ser mais

frequentes e com maior destaque, principalmente no último ano de sua participação no grupo. A ênfase dada às melhoras apresentadas por Sofia foi uma forma de buscar contribuir para a construção de uma imagem diferente de si mesma.

### **3.3 Análise por episódios**

A seguir serão descritos alguns episódios, a fim de permitir uma análise mais detalhada da participação de Sofia no grupo nas sessões mencionadas anteriormente, levando-se em consideração tanto as múltiplas queixas relatadas sobre a criança, assim como observações de modos diferentes de participação e interação social. Foi selecionada uma sessão por semestre, totalizando 6 sessões para análise.

#### **3.3.1 Análise Ano 1**

##### **Episódios ocorridos na sessão número 09:**

**Crianças presentes:** Gisela, Júlia, Letícia e Sofia.

##### ***Episódio 1- “Desenho animado”***

**Contexto:** A primeira parte do atendimento teve como proposta a transmissão do desenho “Cocoricó”. Durante a exibição, Paula (ad) faz pequenas pausas para fazer perguntas ao grupo sobre a parte assistida do desenho, a fim de discutir sobre a compreensão da história.

Após alguns minutos de exibição do filme, Paula o interrompe.

Paula (ad)- *O que aconteceu aí, gente?*

Gisela- *Eles derrubaram o castelo.*

Sofia- *É. Olha meu sapato novo!* (ergue o pé para mostrar seu sapato)

Paula- *Ai, que chique! Você viu o que aconteceu? O que aconteceu? Eles derrubaram o castelo, né?*

Crianças gesticulam afirmativamente.

Paula- *Com o que eles derrubaram o castelo?*

Gisela- *Com o caminhão.*

Paula- *Era de quem?*

Sofia- *Da princesa.*

Paula- *Da princesa. E quem que construiu o castelo? Como ela chama? Quem lembra?*

Gisela- *A Lilica.*

Paula- *A Lilica!*

Sofia- *E o Caco.*

Paula- *E o Caco! Muito bem! Vamos ver o que vai acontecer hein.*

Desenho continua sendo exibido. Enquanto Gisela olha atentamente para a televisão e faz alguns palpites em relação ao que virá a acontecer na seqüência da história, Sofia olha para o bicho de pelúcia que está sendo manipulado por Júlia, sentada ao seu lado. Paula interrompe o desenho novamente.

Paula- *O que aconteceu aí?*

Gisela- *Eles não podiam comer o sanduíche.*

Paula- *Não podia... por que?*

Sofia- *Eles não podiam pegar.*

Paula- *Por que eles não podiam comer, de quem que era?*

Sofia- *Do Júlio.*

Paula- *Do Júlio. E para quem o Júlio ia dar o sanduíche?*

Sofia e Gisela- *Para a professora.*

Paula- *Quem lembra o nome da professora?*

Gisela- *Helena!*

Paula- *Nossa, mas vocês estão muito bem hoje hein! Então vai, vamos ver o que vai acontecer hein!*

### **Análise**

Este trecho mostra a participação de Sofia na atividade proposta, com indicadores de atenção e compreensão da história discutida. Durante toda a exibição do desenho, Sofia permaneceu sentada, embora em alguns momentos dispersasse sua atenção para outros objetos fora do contexto. Nesses momentos, o adulto chamou a atenção de Sofia para a atividade lançando perguntas ao grupo, e Sofia respondia prontamente às questões relativas ao enredo do desenho. Foi uma forma de a coordenadora chamar a atenção para a atividade, e não para Sofia. Diante do comentário de Sofia sobre algo fora do contexto, chamando a atenção para si (mostrar sapato), o adulto optou por não ignorar a fala de Sofia, respondendo ao comentário, mas rapidamente retomando o tema da atividade. O adulto buscava incentivar cada vez mais a participação do grupo, elogiando o bom desempenho apresentado pelas crianças.

Observa-se que embora Sofia desviasse sua atenção para um objeto fora do contexto da atividade, ela apresentou outros indicativos de atenção, como responder às questões de forma pertinente. Destaca-se também, a internalização de regras de convivência social, que pôde ser observada pela fala de Sofia sobre a descrição do enredo, referente aos personagens não poderem pegar aquilo que não lhe pertence.

### ***Episódio 2- “De quem é o lápis de cor?”***

**Contexto:** Foi proposto ao grupo escutar a música “Ciranda”, cuja letra foi lida e explicada às crianças anteriormente. Enquanto Cecília (ad) digita a letra da música para distribuí-la para as

crianças, estas fazem desenhos referentes à música. Micaela (ad) coloca duas caixas com lápis de cor sobre a mesa. Sofia rapidamente se aproxima das caixas e pega diversos lápis, e é advertida por Gisela.

Gisela- *Eu quero lápis de cor! Ô Sofia! Não é para você...só para você...*

Sofia- *Claro que é!*

Gisela- *Não, as duas...Sofia, empresta um...*(Sofia e Gisela estão com as mãos dentro da caixa, segurando alguns lápis)

Paula (ad)- *Olha, vou falar uma coisa: O lápis e o giz são para as duas, tá bom? Para as duas brincarem. Todo mundo pode pegar.*

Gisela e Sofia retiram suas mãos de dentro da caixa, e inicia-se uma nova discussão.

Sofia- *A Gisela não sabe fazer..haha Ô Gisela, você não sabe fazer o arco-íris!*

Gisela- *Sei sim! Ô, Sofia! Micaela (ad), ela falou que eu não sei fazer arco-íris! A Sofia ficou falando que eu não sei fazer arco-íris!*

Cecília (ad)- *Você sabe?*

Gisela- *Sei sim.*

Cecília- *Então fala isso para ela.*

Cecília aproxima-se de Sofia- *Olha, aqui a gente conversa muito das coisas que as pessoas sabem, e nunca conversa do que não sabe.* (continua explicando sobre valorizar competências, e sobre não criticar incompetências).

## **Análise**

Este trecho ilustra as indicações relativas às queixas iniciais, principalmente referentes aos comportamentos competitivos e desvalorização do outro. Ao iniciar a atividade, Sofia tenta pegar mais lápis do que o necessário, o que chama a atenção de Gisela. Embora Sofia tivesse

recebido uma advertência da colega, manteve seu comportamento, sendo necessária a intervenção do adulto para garantir o compartilhamento do material. Após ser repreendida pelo adulto, Sofia iniciou uma nova forma de agressão em relação à colega que havia reclamado, fazendo comentários negativos e debochando sobre a dificuldade da colega na criação de desenhos. Gisela foi encorajada pelos adultos a responder às provocações de Sofia, e, em seguida, foi novamente necessária a intervenção direta do adulto, que explicou sobre o respeito que se deve ter na forma de lidar com os colegas. Nota-se que a intervenção do adulto em relação à Sofia ocorreu de forma gradativa. Inicialmente a coordenadora fez alertas em relação ao compartilhamento de materiais, de forma expandida ao grupo. Em seguida, após Sofia apresentar outro comportamento agressivo frente à colega, o adulto tentou incentivar a autodefesa de Gisela, e após notar a insistência de Sofia, repreendeu-a de forma mais direta. Na comparação entre episódios, observa-se como, no mesmo dia, Sofia apresentava diferentes formas de participação, tanto confirmando as queixas, como participando de forma pertinente nas atividades.

### **Episódios ocorridos na sessão número 22:**

#### ***Episódio 1- “Caixa de música”***

**Crianças presentes:** Daniel, Gisela, Júlia, Letícia e Sofia.

**Contexto:** Como de costume, as antes de iniciar as atividades, as crianças conversam sobre as vivências do final de semana. Ao perceber o interesse do grupo pela conversa, as coordenadoras optam por deixar que esta se estendesse por mais tempo do que o habitual. Durante a conversa, outros assuntos despertam o interesse do grupo, como falar sobre monstros e coisas das quais tem medo, sempre havendo a mediação de uma das coordenadoras. Cabe ressaltar que as crianças respeitavam a sua vez de falar, e a vez do outro, assim como escutavam o que o colega contava.

Enquanto o grupo continua a conversa, alguns brinquedos são expostos sobre a mesa, despertando interesse das crianças. Daniel pega a caixa de música, objeto que instiga o interesse de Sofia assim que ele a pega. Sofia pede para ver o brinquedo depois que o colega terminasse de olhar. Enquanto Daniel brinca com a caixa de música, grupo continua a conversa. Gisela começa a contar sobre seus medos. Durante a fala da colega, Sofia pede para ver o brinquedo pela segunda vez.

Sofia- *Deixa eu ver?* (olha para Daniel e estica seu braço a fim de pegar o objeto)

Daniel- *Tira a mão!* (ameaça bater na mão de Sofia)

Sofia recua seu braço, e após alguns segundos dirige-se a Micaela (ad)- *Ó, deixa eu ver?* (aponta para a caixa de música que está nas mãos de Daniel)

Micaela faz sinal com as mãos para Sofia esperar mais um pouco. A conversa continua. Após algum tempo, Sofia pede o brinquedo novamente.

Sofia- *Ó, deixa eu ver?* (cutuca o braço de Micaela e aponta para a caixa de música)

Micaela (ad)- *Deixa ele ver um pouquinho, depois você vê, tá bom?*

A conversa continua e após alguns minutos, Micaela se dirige a Daniel:

Micaela- *Deixa a Sofia ver um pouquinho?*

Daniel- *Perae...*

Micaela- *Deixa ele ver um pouquinho, e depois você vê* (fala dirigida a Sofia). *Esta música é boa para dormir, hein?* (refere-se à música que toca na caixa de música, após Daniel puxar a corda)

Sofia- *Eu tenho uma igual a essa, mas só que a minha é a do ursinho. A minha é assim, abre e fica tocando. Ó, deixa eu ver?* (bate no braço de Micaela e aponta novamente para a caixa de música)

Micaela- *Deixa só ele terminar de ver e ele já vai te dar.*

Gisela continua a conversa:

Gisela- *Eu vou assustar você Sofia, para ver se dá medo...*(faz som que simula barulho representativo de monstro) *Dá medo Sofia?* (olha para Sofia)

Sofia- *Eu não tenho medo de nada.*

Micaela (ad)- *Não tem medo de nada, Sofia? Nossa! Que corajosa...*

Sofia- *Só de aranha e barata, daí eu tenho medo.*

Micaela- *Agora dá um pouquinho para a Sofia, Daniel, para ela ver...* (coordenadora intervém no momento em que Daniel puxa a corda da caixa de música novamente)- *Isso!* (aprova o comportamento de Daniel quando ele entrega o brinquedo à colega)

### **Análise**

Este trecho retrata a forma de Sofia se relacionar dentro de um contexto que envolvia o compartilhamento de objeto, no qual ela tinha que esperar sua vez. Ao se interessar pela caixa de música, que estava em posse do colega, Sofia expressa sua vontade verbalmente, tanto solicitando ao colega como pedindo auxílio para o adulto, quando seu pedido é negado pelo colega. A coordenadora organiza o compartilhamento do brinquedo: primeiro pede para que Sofia aguarde Daniel brincar com o objeto, e recusa o tempo proposto por Sofia, quando ela chama a atenção de Micaela afirmando que quer olhar a caixa de música. A coordenadora define o tempo e pede para que Sofia aguarde sua vez. Sofia atende às regras colocadas pelo adulto e a coordenadora intervém, após deixar que Daniel manipulasse o objeto por vários minutos.

É possível perceber que para ter acesso ao brinquedo, Sofia teve que comunicar verbalmente seu interesse, e aguardar sua vez de brincar, diferente de outras sessões, nas quais Sofia retirava bruscamente o objeto das mãos dos colegas. Sofia mostrou-se flexível ao seu pedido, pois enquanto aguardava sua vez para brincar, continuou a participar da conversa. Nota-se que Sofia respeitou tanto os limites relacionados às falas um do outro durante a conversa

(tempo para ouvir, e para falar), assim como as regras para o compartilhamento de objetos e, durante a conversa, aceitou se expor ao grupo, compartilhando seus medos. Dessa forma, atuou de forma contrária às queixas predominantes, ao buscar formas verbais de resolver uma disputa por objeto e ao aceitar as regras de compartilhamento propostas pelo adulto. Ao mesmo tempo, no diálogo sobre medos, não manteve a atitude de “contar vantagem”, mostrada em outras ocasiões, e explicitou medos, como os demais colegas.

### ***Episódio 2- “Ensaando a peça de teatro”***

**Contexto:** No parque, as crianças ensaiam a peça de teatro a ser apresentada no final do ano. Nas semanas anteriores, o grupo havia definido os personagens que cada um assumiria. Daniel e Gisela escolheram representar o papel de caçadores; Eduardo (cr), o leão, e Sofia, o rato. Devido à ausência de alguns membros do grupo neste atendimento, Paula (ad) assumiu o papel de caçadora, junto com Gisela, e Micaela (ad) representou o leão.

Embora o texto da peça tivesse sido ensaiando pelo grupo em semanas anteriores, Sofia não se recorda dos diálogos e pede auxílio para as coordenadoras. Paula e Micaela ditam as falas enquanto Sofia as repete dentro da encenação.

Micaela (ad)- *Quem me acordou?*

Sofia- *Eu.*

Micaela- *Como você pode me acordar, rato? Eu vou te matar...eu estava dormindo.*

Sofia- *E o que eu falo?* (pede ajuda para Micaela)

Micaela- *Daí você fala assim: Se o senhor não me matar, tenho certeza que um dia vou poder retribuir sua bondade.* (lê os diálogos da história que estavam impressos no papel em que a coordenadora segurava)

Sofia- *Se o senhor não me matar, tenho certeza que um dia vou poder retribuir sua bondade.*

Micaela- *Até parece! Como alguém tão pequeno como você vai poder ajudar alguém tão grande, forte e bonito que nem eu? Mas tudo bem, como eu gostei da sua resposta, vou deixar você ir embora.*

Sofia sai de cena junto com Micaela e assiste as colegas representarem suas partes. Enquanto, no teatro, os caçadores prendiam o leão, Sofia se aproxima de Micaela.

Sofia- *Ah! Vamos pegar aquela corda lá?*(aponta para corda que está do outro lado do parque)  
*Faz de conta que é aquela corda...* (refere-se à corda usada pelos personagens para capturar o leão)

Micaela- *Depois a gente pega. Na próxima vez.*

Sofia se afasta e a encenação continua.

### **Análise**

Neste episódio é possível observar uma interação respeitosa entre Sofia e as coordenadoras, e o interesse de Sofia pela atividade proposta, quando pediu orientação para suas falas e as reproduziu corretamente. Durante o ensaio, Sofia esperou sua vez para entrar em cena, repetiu as falas que lhe eram dadas pelos adultos, saiu de cena nos momentos esperados e buscou recursos externos pertinentes à peça, como usar uma corda real, para encenar um momento em que o leão estava preso com uma corda. O envolvimento na atividade também pôde ser notado pela representação de Sofia, fazendo sons e movimentos esperados na cena, assim como posicionando seu corpo de forma adequada para a representação.

A partir da comparação destes dois atendimentos, pode-se notar a variação no comportamento de Sofia e nos seus modos de interação. Na mesma sessão foi possível observar momentos de interesse e de desinteresse pela atividade. Ressalta-se que Sofia teve momentos de

participação caracterizados por cooperação com adultos e colegas, e com atenção na tarefa, mostrando formas construtivas de se relacionar no grupo.

A postura do adulto de agir de forma “natural” para chamar atenção de Sofia pareceu favorecer sua participação nas atividades. Quando Sofia dava sinais de distração, a coordenadora chamava a atenção para o grupo, e não direcionada a uma criança específica, e Sofia voltava a se envolver na atividade. O mesmo ocorreu na forma como as coordenadoras reagiram frente ao fato de Sofia não estar a par da atividade como era o esperado- saber o texto a ser ensaiado na peça de teatro. Ao possibilitar a Sofia participar da peça, esta respondeu com envolvimento no ensaio, repetindo as falas das coordenadoras de forma respeitosa e acrescentando conteúdos para o melhor desempenho da atividade. Neste caso, cabe ressaltar a importância da ação do outro para a própria ação de Sofia.

Outro aspecto a ser ressaltado é a importância das experiências que as atividades em grupo propiciaram. Sofia pôde participar das atividades propostas de forma espontânea, uma vez que o convite foi feito para o grupo e Sofia o aceitou. Embora em alguns momentos Sofia procurasse chamar a atenção para si, o adulto optou por dar atenção a outro aspecto presente no grupo, seja a ação de outro colega, ou para algum material, mas sem parecer ignorar Sofia, e sim mostrar a ela outras questões interessantes no momento.

O fato de Sofia estar presente no grupo também possibilitou o compartilhamento de regras de convivência. Frente às queixas da mãe relacionadas ao comportamento agressivo e não sociável da filha, no espaço do grupo, pôde-se observar que Sofia teve que aceitar alguns limites impostas tanto pelos parceiros, que apontavam quando suas ações ou falas eram incômodas, assim como a mediação do adulto, que conversou sobre as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho em equipe.

### 3.3.2 Análise Ano 2

#### **Episódios ocorridos na sessão número 13:**

##### *Episódio 1- “Copa do Mundo”*

**Crianças presentes:** Edith, Eduardo, Gilberto, Gisela, Júlia e Sofia.

**Contexto:** Este episódio é parte de uma das sessões referentes ao projeto de pesquisa sobre formação de conceitos, que teve como objetivo descrever e analisar esse processo a partir de idéias relacionadas ao tema “meios de transporte”.

É proposto um jogo que consistiu em localizar no mapa, adaptado a alunos com deficiência visual, os países que participariam da Copa do Mundo. Após Sofia colocar sua ficha na Holanda, a coordenadora pergunta ao grupo sobre meios de transporte para ir da Holanda para a Alemanha (sede da Copa).

Cecília (ad)- *O holandês, para assistir o jogo na Alemanha, como é que ele faz? As pessoas que moram na Holanda e querem ir ver o jogo na Alemanha, como é que elas podem fazer?*

Sofia - *Ir de avião.*

Eduardo (cr)- *Pode ir de navio.*

Cecília- *De navio? Mas é encostado, um pertinho do outro. E não tem mar entre um país e outro.*

Sofia - *Pode ir de carro.*

Cecília- *Pode ir de carro (olha para Sofia, e fala em tom de aprovação).*

Sofia – *Pode ir de ônibus.*

Cecília- *Isso mesmo, Sofia! Pode ir de ônibus.*

Conversa continua com os alunos falando sobre os meios de transportes utilizados. Eduardo comenta que acha perigoso usar a bicicleta como meio de transporte.

Cecília- *Mas acontece que na Holanda, nas estradas têm uma pista...*

Sofia - *Que país é esse?* (interrompe a fala de Cecília bruscamente. Fala em voz alta, com tom de manha, deitando-se sobre a mesa e batendo sobre o mapa)

Cecília- *Sofia! Nós estamos conversando* (usa tom mais severo enquanto se dirige a Sofia e retoma a conversa sobre ciclovias com o grupo).

Sofia – (continua inquieta e faz pergunta dirigindo à colega que está sentada a sua frente). - *Que Edith é essa?* (fala em voz alta, com tom de manha e apontando a colega)

Grupo permanece no diálogo anterior, independentemente da intervenção de Sofia.

### **Análise**

Este trecho explicita as oscilações nos modos de participação de Sofia no grupo. Sofia mantém a concentração no início da atividade: escolhe o país no qual quer colocar sua ficha e participa da conversa, respondendo corretamente às questões feitas ao grupo. Recebe aprovação do adulto. Após alguns minutos, Sofia interrompe bruscamente a fala da coordenadora com uma pergunta fora do fluxo da discussão, e em tom de zombaria. O adulto sinaliza desaprovação e em seguida retoma a discussão. Depois de algum tempo, Sofia retoma a zombaria, mudando o conteúdo da frase e o grupo mantém a atenção no tema da conversa.

Ao analisar a sessão completa, observou-se que, inicialmente, Sofia indicou sinais de inquietação e agressividade: derrubou o tabuleiro ao brincar com suas fichas, interferindo na dinâmica da atividade, e respondeu agressivamente a um comentário de Eduardo, que havia aprovado a censura feita a ela pelo adulto. Ao longo da sessão, intercalou participações pertinentes, incluindo respostas corretas relativas à atividade do mapa-múndi, com manifestações agressivas e de inquietação, como mexer nos materiais dos colegas, rir alto, falar de forma debochada ou em tom de manha e fazer trocadilhos pejorativos com as palavras mencionadas pelos adultos. Nessa sessão, semelhante a outras sessões, os adultos buscaram assinalar como

erradas as ações inapropriadas de Sofia, ao mesmo tempo em que indicavam a aprovação a ações pertinentes. A participação em atividades em grupo permitia que seus membros se expressassem, ora com acertos, ora com erros, e o espaço oferecido incentivava todas as crianças a falarem. O próprio grupo sinalizava suas dinâmicas e suas regras, o que permitia a indicação do incômodo frente à postura da colega dentro do grupo. Baseada na idéia proposta por Vygotsky (1991), sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento e do cuidado da rede social para não se deixar paralisar diante de uma deficiência, foi proposta uma situação em que todos tinham condições para participar e eram exigidos de cada um, conhecimentos e atitudes que assegurassem a continuidade do trabalho.

Em termos de caracterização das queixas, a observação constante de Sofia no grupo indicou que não se trata de modos de ação caracterizáveis de forma unívoca. Houve alternância entre formas de participação, que variavam desde apresentação de sinais de agitação e agressividade, até exemplos de participações pertinentes, com uma tendência de mais instâncias de cooperação e envolvimento com a tarefa, principalmente no último ano de atendimento.

### ***Episódio 2- “Qual é a proposta?”***

**Contexto:** A segunda parte do atendimento teve como proposta dar continuidade à construção de uma maquete de cidade, já iniciada nas semanas anteriores. O objetivo da atividade era discutir sobre os meios de transportes que circulam pela cidade e integrá-los na atividade, a partir da montagem de uma maquete. Após a construção de casas e prédios, foram distribuídas massas de modelar ao grupo para a confecção de bonecos, que representariam as pessoas na cidade.

Cecília (ad)- *O que nós vamos fazer? Qual que é a proposta?*

Sofia- *Bosta!* (risos)

Cecília- *Qual é a pro-pos-ta? O que quer dizer proposta?*

Sofia- *NÃO SEI...NÃO SEI* (risos).

Cecília- *Sugestão... qual é a idéia, sugestão...*

Sofia- *Bostão?* (risos)

Cecília- *Qual é a nossa idéia? Sofia...não é isso que estamos falando. Nós estamos falando pro-  
pos-ta. Você já ouviu essa palavra?*

Sofia- *Não.*

Eduardo- *Já!*

Cecília- *O Eduardo já ouviu... e o que quer dizer proposta, Eduardo?*

Eduardo- *Ah, é uma sugestão que pede para a pessoa fazer.*

Cecília- *Isso, uma sugestão, uma idéia, então, qual é a proposta que a gente está fazendo aqui?*

Sofia- *NADA!*

Cecília- *Não. Tem proposta, sim! O que foi falado da maquete?*

Sofia- *NÃO SEI!*

Eduardo- *Se você não sabe, é porque você não escutou... Olha lá! Ela me mandou calar a boca.*

(refere-se à Sofia, que está sentada ao seu lado e havia empurrado seu braço)

Sofia- *Mentira...*

Sofia- Ao perceber que a coordenadora a estava olhando, continua a mexer na massa de modelar e com os olhos voltados para a massinha se dirige à coordenadora- *Ai Cecília, tudo você vê!* (fala em tom de voz baixo)

Cecília- *O que?*

Sofia- *Tudo você vê!*

Cecília- *É claro!*

Sofia- *É claro!* (fala em tom de deboche) *Ai meu Deus do céu!*

Eduardo- *Aí, não tem o que reclamar não, tá? É que você é chata.*

Sofia- *Você!*

Sofia e Eduardo continuam discutindo. Coordenadoras intervêm questionando qual era a atividade proposta.

Sofia- *NÃO! EU NÃO LEMBRO!*

Sofia continua fazendo provocações às coordenadoras e ao colega. Cecília a leva para outra sala, conversa com ela por alguns minutos, e elas retornam para o atendimento. Sofia retorna mais calma e continua a moldar o boneco que estava fazendo.

### **Análise**

A partir da palavra “proposta”, Sofia iniciou e manteve sua postura de deboche, e embora o adulto retrucasse, Sofia persistiu nas falas irônicas. Inicialmente, a postura do adulto foi oferecer à Sofia a possibilidade para que ela participasse de outra forma. Em seguida, tentou chamar a atenção para o grupo, lançando uma pergunta referente à palavra utilizada de forma pejorativa por Sofia, no entanto, esta persistiu em suas falas de deboche. Observa-se que a abordagem inicial de Cecília, sobre “proposta” de atividade, não progrediu ao longo do episódio, principalmente pelas atitudes de confronto de Sofia às diferentes tentativas do adulto.

Ao longo da sessão, Sofia demonstrou inquietação, movimentando-se constantemente, debruçando sobre a mesa, cutucando os colegas e brincando com o material utilizado na atividade. Sofia ria alto, respondia às questões em tom de voz alto e de forma debochada. Diante da repreensão por parte do colega, Sofia apresentou comportamentos de agressão verbal e física, o que incluiu a tentativa de negar a acusação feita por Eduardo.

Os episódios descritos representam oscilações em suas formas de agir, sendo que nenhuma deveria ser vista isoladamente, como aquela que caracterizaria Sofia, como é feito,

muitas vezes, com os comportamentos considerados “inadequados”, que são tomados como os definidores do quadro da criança.

Os modos de lidar com Sofia foi um tema bastante discutido nas reuniões realizadas pelos coordenadores. Desta forma, a proposta era ressaltar as falas e comportamentos contextualizados de Sofia, e censurá-la apenas quando prejudicasse o funcionamento do grupo. Portanto, em alguns momentos, o adulto optou por ignorar certas atitudes de Sofia, para não repreendê-la constantemente, e sim possibilitar a ela outras formas de participação dentro do grupo. Em alguns casos, nos momentos em que era necessário ter uma conversa em particular com Sofia, esta reagia de forma a querer voltar o quanto antes para o grupo, mostrando-se disposta a mudar seu modo de agir.

### **Episódios ocorridos na sessão número 18:**

#### ***Episódio 1- “Conhecendo os logotipos”***

**Crianças presentes:** Edith, Eduardo, Edson, Júlia e Sofia.

**Contexto:** Após explicação sobre o conceito de logotipo, relativos às diferentes fábricas de carros do Brasil, foram distribuídos ao grupo alguns logotipos. Estes foram montados com materiais diversificados, que apresentavam texturas diferentes, a fim de possibilitar diferenciação tátil na ilustração dos desenhos.

Individualmente, as crianças olham os logotipos apresentados.

Ana Flávia (ad)- *Vamos mostrar para vocês alguns exemplos. Olha, esse é um logotipo de um carro (mostra o da Chevrolet).*

Ao colocar os logotipos sobre a mesa, Sofia rapidamente puxa a folha para si. Foi solicitado à Sofia que passasse o material para um dos colegas, que estava mais afastado do grupo. Sofia atende ao pedido e, em seguida queixa-se pela demora na distribuição do material.

Sofia- *Ai, deixa eu ver, né?! (começa a tentar puxar, da mão da coordenadora, as folhas que estão sendo distribuídas)*

Ana Flávia (ad)- *Calma, Sofia.*

Ana Flávia dá uma folha à Sofia, que olha rapidamente e demonstra maior interesse pelas figuras que estão com os colegas.

Sofia- *Deixa eu ver essa daí, Edson? Deixa eu ver esse daí?*

Edson mostra para Sofia.

Sofia- *Legal!*

Sofia aproxima-se da folha de Edith, olha rapidamente os desenhos sobre a mesa, e volta a se interessar pelo desenho que está com Edson.

Eneida (ad)- *Olha esse, Sofia, que legal... (mostra um dos logotipos que está sobre a mesa)*

Sofia olha para a folha que está com Edson, e não para a apontada por Eneida- *Dá aí, Edson!*  
(puxa a folha que está com Edson)

Ana Flávia- *Vamos mostrar este aqui para ele? (pega outra folha, que está sobre a mesa, próxima de Sofia, e entrega para Edson, impondo a troca de materiais)*

Edson começa a observar a folha entregue. Enquanto Edson examina a folha, Sofia puxa a folha do colega novamente para si.

Ana Flávia- *Ah! Ele ainda está vendo, né Sofia? (devolve a folha para Edson)*

Sofia debruçada sobre a mesa, inclina seu corpo em direção ao desenho de Edith. Ainda debruçada sobre a mesa, olha rapidamente os desenhos expostos.

Sofia- *Gente, deixa eu ver!* (passa a mão rapidamente pelos desenhos que estão sobre a mesa e olha para as folhas que estão sendo observadas pelos colegas)

Edith pega uma folha para olhar. Sofia puxa a folha das mãos de Edith.

Sofia- *Deixa eu ver!*

Edith- *Perai...*

Ana Flávia- *Sofia!* (fala em tom de censura e devolve a folha para Edith)

Sofia- *Deixa eu ver aquele?* (aponta e tenta pegar a folha que está com Edson)

Ana Flávia segura levemente a mão de Sofia, impedindo que esta pegue a folha do colega sem autorização. Sofia pega as outras folhas sobre a mesa, e em seguida, Edson passa seu desenho para Sofia olhar. Junto com Ana Flávia, Sofia observa mais detalhadamente o logotipo.

Ana Flávia- *Tá de ponta cabeça.* (refere-se ao desenho que está com Sofia. Vira o desenho para o lado correto)

Sofia- *É BMW?*

Ana Flávia- *É, tem W.*

Sofia tateia o logotipo. Após terminar de observar seu desenho, puxa a folha que Edith acabara de ver. Olha rapidamente e se interessa pelo logotipo que está próximo a Edson.

Sofia- *Deixa eu ver esse?* (aponta para o desenho que está perto de Edson)

Ana Flávia passa o desenho para Sofia.

Ana Flávia- *É assim ó.* (posiciona o desenho que estava de cabeça para baixo)

Sofia olha rapidamente e levanta-se da cadeira para pegar outro desenho.

Ana Flávia- *Aonde você vai?*

Sofia volta para seu lugar e aponta para o desenho que está na outra ponta da mesa.- *Aquela!*

Ana Flávia- *Qual você quer? Quer ver aquele, da Renault?* (aponta para a folha)

Sofia- *É.* (olha rapidamente) *Deixa eu ver aquele?* (refere-se à folha que está com Eduardo)

Ana Flávia- *Aquele o Eduardo está olhando. Tem que esperar ele ver.*

Sofia- *Cecília, por favor, deixa eu ver aquele?*(fala dirigida à Cecília, que está ao lado de Eduardo)

Cecília- *O Eduardo acabou de ver, então já vou te passar, tá?* (entrega a folha para Sofia). *Passa uma folha para cá.*

Sofia passa a folha que está com ela para Eduardo. Junto com Ana Flávia, tateia o logotipo por mais tempo. Passa o dedo sobre todo o desenho. Levanta cabeça e olha as outras folhas. Volta a tatear o desenho que estava consigo.

Ana Flávia- *Qual você gostou mais?*

Sofia- *Daquela.* (olha para a folha que está com Eduardo)

Ana Flávia- *Daquela? Qual é aquele mesmo?*

Sofia- *Não sei...BMW.*

Ana Flávia- *Volkswagen.*

A interação continua, com Sofia retomando o padrão de pouca atenção ao material que lhe é destinado, e dizendo-se interessada nos materiais dos outros.

## **Análise**

Quando Ana Flávia iniciou a distribuição do material para a realização da atividade, Sofia quis pegar o primeiro desenho distribuído. Sofia demonstrou impaciência durante a distribuição do material e dizia ter interesse pelas folhas dos colegas e, quando tinha acesso, olhava-as rapidamente, de forma dispersiva. Eneida tentou focar sua atenção, e Sofia manteve-se dispersa. Ana Flávia tentou colocar limites nessa dispersão, relacionada, principalmente, à solicitação constante por materiais dos colegas. Sofia, então, recorreu à Cecília, pedindo-lhe o que Ana

Flávia lhe havia negado. Cecília modulou o pedido, referindo-se ao limite imposto por Ana Flávia, e criando nova condição, que permitiu o atendimento do pedido.

Durante a distribuição dos logotipos, as coordenadoras intervieram, organizando a distribuição do material. A reação dos colegas quanto à postura de Sofia variou. Edson não reagiu, e a coordenadora interveio. Já Edith tentou falar diretamente com Sofia, pedindo para que ela esperasse. Não foi atendida, e houve novamente a intervenção do adulto, que devolveu a folha que havia sido retirada bruscamente das mãos de Edith. Nos momentos seguintes, antes de dirigir-se ao colega para pedir material, Sofia recorreu ao adulto.

Na maior parte do episódio, Sofia não examinou, com atenção, nenhuma das folhas, nem a que recebeu, nem as dos colegas, que solicitou. Os adultos fizeram várias tentativas de focar sua atenção, de colocar limites na demanda por material dos colegas, de negociar trocas ao invés de apropriações. No período final do episódio, mostrou alguma atenção a um logotipo. Tateou por mais tempo e, embora tenha respondido erroneamente o nome do logotipo para o qual estava olhando, percebeu a letra W, presente tanto na resposta dada por Sofia, como no nome Volkswagen.

### ***Episódio 2- “Escutando música”***

**Contexto:** No final deste atendimento, ao ser proposto uma atividade livre, Sofia e Edith optaram por escutar um CD de música de uma novela transmitida por uma rede televisiva, trazido por Edith

Ana Flávia (ad)- *Qual a gente vai escutar primeiro? Qual dos dois?*

Sofia- *O da Rebelde.*

Sofia, Edith e coordenadora se aproximam do rádio para ligar o som.

Sofia- *A primeira música é chata. Vamos escutar a segunda?* (fala dirigida à Edith, que concorda com a colega)

Começa a tocar a música, as coordenadoras se afastam do rádio. Sofia e Edith começam a cantar juntas. Sofia, em pé, mexe seu corpo e enquanto canta, olha para Edith, que está agachada ao lado da caixa de som. Em seguida, Sofia se agacha ao lado de Edith, e juntas, cantam a música. Após Sofia mostrar insatisfação com uma das músicas, a coordenadora intervém.

Eneida (ad)- *Quer mudar? Olha...aqui* (aponta para botão) *muda a música, e aqui* (aponta para outro botão) *o volume.* (coordenadora ensina Sofia a manipular o aparelho de som)

Sofia- *Então muda aqui!*

Eneida- *Pode apertar* (aponta para o botão, incentivando Sofia a manipular o aparelho).

Sofia- *É essa!* (refere-se à música que começa a tocar) *E aqui é o volume?* (aponta para outro botão)

Eneida- *Isso.*

Sofia aumenta o volume.

Sofia- *Tá bom?* (dirige-se a Edith)

Sofia e Edith cantam juntas, olhando-se.

### **Análise**

Este trecho mostra um momento em que Sofia interagiu com Edith, de forma mais cooperativa, diferente das ações apresentadas na primeira parte do atendimento.

Esta atividade permitiu que Sofia e Edith interagissem durante a realização de algo que parecia interessante e agradável para ambas, fora de um contexto formal. Nota-se que, durante a atividade em grupo, houve algumas desavenças entre as duas. Já na atividade livre, Sofia e Edith

realizaram atividade em conjunto, de forma mais harmoniosa, que pode ser observado através dos olhares que elas trocavam, enquanto cantavam.

Sofia se posicionou de forma cooperativa frente à colega. Fez algumas escolhas durante a brincadeira, mas cedeu espaço para a participação de Edith. Diante da possibilidade de autonomia frente ao controle do aparelho de som, Sofia compreendeu as informações dadas pelo adulto e as aplicou na regulagem da música. Observaram-se avanços em Sofia, que se dirigia de forma respeitosa diante do adulto, e este, lhe concedendo cada vez mais autonomia, que ela utilizou apropriadamente. Situação diferente do “deboche” observado em outros contextos.

Neste trecho, Sofia se colocou frente à colega de forma diferente. No início do atendimento Sofia bruscamente tirava o material dos colegas, impondo seu interesse pelo material dos outros. Neste momento, Sofia sugeriu a mudança da faixa musical, assim como perguntou diretamente à Edith sobre o volume do som, o qual ela havia modificado.

Observa-se uma não linearidade no comportamento de Sofia. Embora no início do atendimento tivesse como tendência, caracterizar seu comportamento como inadequado, buscou-se enfatizar outras formas de ações, como a que Sofia apresentou no final do atendimento, caracterizada como mais colaborativa.

### **3.3.3 Análise Ano 3**

#### **Episódio ocorrido na sessão número 11:**

##### ***Episódio 1- “Exame de sangue”***

**Crianças presentes:** Daniel, Edith, Gisela, Sofia e Marcos

**Contexto:** Para introduzir o assunto sistema circulatório, o grupo conversa sobre as experiências vividas relativas a machucados. Cada criança relatou uma experiência. Sofia associou a conversa com outra vivência também relacionada ao assunto, porém não diretamente com o machucar-se.

Sofia- *Falar em sangue, hoje eu, é... esses dias eu tirei exame de sangue, lá na cidade.*

Luciana (ad)- *Ah, é mesmo?*

Sandro (ad)- *Como que faz pra tirar o exame de sangue, você sabe?*

Gisela- *Assim oh* (apontando para sua veia no braço).

Sofia- *A gente põe um negócio aqui, a gente põe um negócio bem apertado aqui* (apontado para o antebraço), *ai faz assim com a mão* (fechando a mão), *ai fura.*

Sandro- *Por que que fura?*

Sofia- (faz gestos com as mãos indicando não saber a resposta)

Luciana- *Não tem uma torneirinha assim que abre e sai o sangue?*

Sofia- *É.*

Luciana- *Não tem, né?*

Sofia- *Não.*

Luciana- *Tá tudo aqui dentro assim. Tem que furar pra tirar o sangue... né?*

Sofia- (balança a cabeça afirmando positivamente)

Gisela- *E depois? Ai depois o que que acontece com o sangue, Sofia? Depois o sangue vai pra onde?*

Sofia- *Ai eles colhem assim... põe num vidrinho assim e manda lá pro laboratório...*

Gisela- *Pra fazer o que lá?*

Sofia- *Ah, investigar, pra ver se tá com problema de saúde, essa coisas...*

Gisela- *Ah...*

## **Análise**

Neste episódio ilustra uma participação ativa e pertinente de Sofia, assim como o modo de se relacionar com o colega de forma cooperativa, que se contrapõe às queixas iniciais. O modo

como Sofia interagiu na conversa, relacionando o assunto proposto com uma de suas experiências cotidianas, possibilitou assumir o papel de alguém que sabe, e é capaz de transmitir conhecimentos ao grupo. Os adultos exploraram a participação de Sofia, incentivando-a a compartilhar suas experiências com o grupo. Gisela também demonstrou interesse pela colega, fazendo perguntas diretas à Sofia.

A interação entre as crianças ocorreu de forma respeitosa, na qual Sofia pôde contribuir com seus conhecimentos cotidianos para o enriquecimento da atividade, assim como respeitosamente respondeu às dúvidas de Gisela.

Ao longo da conversa, Sofia participou de forma bastante interativa. Indicou quando não sabia alguma resposta, em outros momentos questionou e concordou com a fala do adulto, e também respeitou sua vez para falar, respondendo de forma bastante pertinente ao longo da atividade.

### **Episódio ocorrido na sessão número 18:**

#### ***Episódio 1- “O que você faz?”***

**Crianças presentes:** Daniel, Gilberto, Gisela, Sofia, Marcos e Vinicius.

**Contexto-** Coordenadoras explicam sobre o sistema solar e após descrever o movimento do Planeta Terra, propõe ao grupo que escreva sobre as atividades que realizam durante o dia e durante a noite.

Nicole (ad)- *O que você faz durante o dia, Sofia?*

Sofia- *Sei lá, eu faço tanta coisa de dia...brinco com meu cachorro, dou banho de mangueira na minha cachorra...*

Grupo continua escrevendo sobre o que gostam de fazer durante o dia e durante a noite.

Adriana (ad)- *Quem aqui gosta de escrever aqui?*

Sofia- *Eu!*

Gilberto levanta sua mão.

Adriana- *O Gilberto! A Sofia! Vamos ver o que você vai escrever...(olha para Gisela)*

Gisela- *É o meu nome.*

Adriana- *Muito bem Gisela! E o Marcos? Vai falando todas as letras que você está escrevendo... todo mundo aqui sabe escrever letra, ele também sabe.*

Sofia- *Ah sabe...( fala em tom irônico, dando risada) Sabe nada ou!*

Adriana- *Sabe.*

Sofia continua escrevendo na sua folha, em seguida, levanta-se e olha a folha de Gisela

Sofia- *Tá louco Gisela! Você fez um garrancho também!*

Sofia olha a folha do Vitor e faz comentário negativo. Volta a escrever em sua folha.

Sofia escreve seu nome ao lado do nome de uma das coordenadoras, Nicole. Em seguida, Nicole sugere à Sofia que escrevesse o nome dos demais participantes do grupo, e a sugestão é seguida por Sofia.

### **Análise**

Sofia demonstrou sinais de agitação durante todo o atendimento. No entanto, suas ações intercalavam sinais indicativos de agitação com momentos em que permanecia concentrada na explicação dada pelas coordenadoras, a respeito do sistema solar. Sofia respondeu algumas questões lançadas ao grupo e explorou o globo terrestre, material utilizado na atividade. Alguns indícios de agitação e agressividade observados ao longo do atendimento foram: usar a borracha constantemente, sem necessidade real, como pode ser observado em vídeo; dar risada alta, fazer comentários pejorativos a respeito dos colegas, fazer reclamações sobre o material, como

queixar-se da quantidade de borrachas disponíveis sobre a mesa, quando havia número suficiente para o grupo de crianças. Embora Sofia estivesse agitada, participou da atividade de forma ativa, escrevendo em sua folha o que foi pedido, assim como escrevendo outros conteúdos sugeridos pela coordenadora, sinalizando sua concentração nos momentos em que se dedicava à atividade escrita. No final do atendimento, um indicador do interesse pela atividade pode ser observado quando Adriana sugere mudar a atividade, e como resposta, Sofia pede para esperar, já que não havia terminado de escrever o que havia sido solicitado. Há indicio de seu desejo em concluir a atividade e não simplesmente aceitar a proposta seguinte. O grupo, então, aguarda todas as crianças terminarem seus trabalhos para iniciar outra proposta.

### **Episódio ocorrido na sessão número 23:**

#### ***Episódio Final- “Desligamento”***

**Crianças Presentes:** Edith, Sofia e Gisela

**Contexto:** O grupo conversa sobre o desligamento de duas crianças, entre elas, Sofia, que recebeu alta e não precisariam mais participar dos atendimentos. Ao receber a notícia, Sofia demonstra lamentação.

Luciana (ad)- *Hoje é o último dia que vocês irão vir... mas lógico que vocês podem vir visitar o pessoal.*

Sofia- *Mas é para sempre?*

Nicole (ad)- *É...*

Sofia- *Ai, que chato..*

Carol (ad)- *Mas você vai poder fazer outras coisas neste horário. O que você pode fazer? Brincar...*

Sofia- *Jogar vídeo game...*

Carol- *Jogar vídeo game! Olha que legal!*

Sofia- *É, mas vou ficar muito triste, né?!*

Luciana- *Mas você pode vir visitar a gente! Você não mora perto da Gisela? Você pode ir visitá-la também.*

Grupo continua a conversa sobre a saída de algumas crianças do grupo. Sofia se mantém cabisbaixa, olhando para os objetos que estão sobre a mesa. Gisela chega.

Sofia- *Oi Gisela!* (fala com tom de voz animado e sorrindo)

Gisela- *Oi Sofia! Tudo bem?* (cumprimenta Sofia dando-lhe um forte abraço)

Luciana conta para Gisela sobre o desligamento das colegas. Gisela mostra-se triste com a notícia e Sofia reafirma que sentirá saudade do grupo.

Gisela- *Sofia, estava pensando em ir na sua casa no Natal..*

Sofia- *É?* (sorri enquanto fala)

Gisela-*É...mas minha mãe não leva...*

Grupo continua a conversa sobre o desligamento e possibilidades de reencontros.

## **Análise**

Este trecho sinaliza como Sofia era querida no grupo. Diante da notícia dada pelas coordenadoras, Sofia demonstra corporalmente e verbalmente o quanto sentirá falta do grupo. Durante toda a conversa Sofia mantém seu rosto cabisbaixo, mexendo nos objetos que estavam sobre a mesa. Fala que sentirá saudade e por isso acha a notícia chata. A relação com Gisela também se modificou ao longo de sua participação no grupo. Em outros episódios observam-se comentários pejorativos e críticas feitas às dificuldades da colega. Aos poucos, Sofia passou a valorizar os parceiros, assim como foi valorizada, constituindo uma relação de parceria. Neste

episódio, Gisela demonstra o apreço que sente por Sofia. As colegas se cumprimentam, e Gisela dá um forte abraço em Sofia, e esta responde com um sorriso. Gisela também procura tentativas para superar a distância entre as colegas, como sugerir ir visitar Sofia, e embora depare com a limitação decorrente da dependência de um responsável para poder ir até a casa da colega, Gisela apresenta a proposta, que é aceita por Sofia, que demonstra certa ansiedade com a possibilidade de receber a visita da colega em sua casa.

Trata-se de formas mais respeitosas de se relacionar, na qual Sofia e Gisela demonstram afeto e consideração mútua. A partir de um olhar constante da participação de Sofia no grupo, tornou-se possível observar mudanças ao longo destes anos, incluindo a construção de relações sociais baseadas na parceria, com demonstração de afeto e consideração pelo outro.

### **Situação de Sofia, 3 anos após o desligamento**

Ao se elaborar a análise final do presente trabalho, buscou-se obter informações sobre a situação atual de Sofia. Em contato com a mãe, esta, inicialmente, relatou que tudo estava como antes, com muitas reclamações da escola sobre agressividade e agitação de Sofia. Indagada sobre o desempenho escolar, a mãe afirmou que Sofia tem sido promovida de série escolar. Teve, no último ano, maioria de “notas azuis” e algumas “notas vermelhas”, principalmente em Geografia. Está matriculada em escola estadual, freqüentando a 6ª série do ensino fundamental. Duas vezes por semana também freqüenta a sala de recursos DV em sua cidade. Não ficou claro o objetivo das atividades realizadas nessa sala, uma vez que a professora não está trabalhando com os aspectos ligados à baixa visão de Sofia, e não está configurado um atendimento de apoio a dificuldades de aprendizagem, como tarefa das salas de recursos para alunos com deficiência visual. A mãe relatou que, na escola, Sofia senta-se próxima à lousa, e a maioria dos exercícios que faz em sala depende do ditado de colegas. Sofia continua recebendo cuidados constantes para

o hipotireoidismo e *diabetes*. Tendo em vista esses relatos, foi sugerida a volta de Sofia aos grupos de convivência, para melhor compreender seu processo atual de desenvolvimento, e de interação com adultos e crianças, e manter contato com a escola e a família.

#### 4. DISCUSSÃO

Os dados coletados indicaram uma criança que recebia queixas frequentes de seu meio de convivência familiar e escolar, agravados após a confirmação do diagnóstico da *Diabetes* e baixa visão. As verbalizações da mãe indicavam descrença nas possibilidades de melhora no desenvolvimento da filha, e os relatos sobre a criança sempre consistiam em falas queixosas, que indicavam os comportamentos inadequados e incômodos. As diversas limitações apontadas pela rede social, da qual Sofia participava, reforçavam características pré-definidas, e com isso, cada vez mais, ela se colocava e até se descrevia como uma criança difícil de lidar. A internalização destes discursos apresentados socialmente a respeito de Sofia vai ao encontro das colocações de Kassar (2000), sobre a influência do pensamento coletivo na constituição da subjetividade do indivíduo. Essa tendência era confirmada pelos discursos apresentados pela escola e pelo constante acréscimo, nos prontuários médicos, dos relatos de problemas de comportamento, apresentados pela mãe. Esses relatos estavam presentes em grande parte das consultas, de todas as especialidades, e persistiram por todo o período de acompanhamento médico.

Ao considerar o vínculo afetivo como aspecto fundamental no processo de socialização, que possibilita a identificação de valores, condutas e normas vinculadas à figura de apego, pode-se questionar como este processo foi vivido por Sofia diante de diversas queixas advindas de sua rede social. Conforme reiterado na literatura, crenças e atitudes negativas afetam o desenvolvimento da auto-estima, e essa era a experiência diária de Sofia. A partir das considerações de Palácios & Hidalgo (1993) sobre autoconceito e auto-estima, pode-se observar que, neste caso, as interações sociais e experiências eram marcadas pela agitação e agressividade. Com isso, criou-se um círculo vicioso, no qual as ações agressivas de Sofia influenciavam no

modo como a rede se envolvia com ela e, desta forma, a reação de Sofia continuava atrelada a esse ciclo.

Por outro lado, no grupo, buscou-se oferecer um espaço em que as habilidades fossem incentivadas, e em que os modos de participação transcendessem as limitações biológicas compartilhadas entre as crianças (Batista & Laplane, 2007). Diversas ações foram propostas para intervir na forma como Sofia lidava com o outro e consigo mesma, a fim de promover as interações sociais e a participação de Sofia nas atividades propostas. A sinalização do adulto era centrada na ação em si, e tinha curta duração, evitando-se assim, uma censura generalizada à criança, o que poderia contribuir para a redução da auto-estima. Os adultos optaram por não enfatizar as queixas trazidas pelos prognósticos negativos, e sim valorizar as habilidades da criança. Para isso, incentivavam a participação de Sofia nas atividades, acreditavam em suas possibilidades e estabeleciam os limites para o funcionamento do grupo. Essa forma de atuação estava em consonância com as colocações de Palacios & Hidalgo (1993), segundo as quais as experiências de sucesso, neste caso, as confirmações de acertos, pelos adultos, constituem um dos fatores que promovem a auto-estima.

Nesses atendimentos grupais, as ações das crianças também colaboraram para seu funcionamento, o que pôde ser observado, por exemplo, nos casos em que havia discordância quanto ao compartilhamento de material, respeito e ajuda ao parceiro. Vários participantes censuraram Sofia pelas ações agressivas, o que parece ter contribuído para uma mudança, na direção de uma participação mais colaborativa no grupo. Se, inicialmente, ela tinha como recursos para chamar a atenção dos colegas o uso de gritos, alguns tapas e constantes deboches, aos poucos seu modo de interação foi ampliado. Sofia deixou de ser vista como uma criança constantemente agitada e agressiva, e em muitos momentos, passou a ser incorporada ao grupo como uma criança cooperativa, que trazia informações e contribuía para as atividades. Essas

observações estão de acordo com as colocações de Carvalho & Beraldo (1989) sobre a importância da interação entre crianças, que, no caso, incluiu a própria regulação dos modos de participação em grupo. É interessante notar que Sofia, embora no início tivesse manifestações em que parecia desconsiderar os parceiros, passou a mostrar que valorizava a aceitação e a inserção no grupo, assim como o olhar do adulto para suas ações.

Diante destas observações, é possível relacionar tais mudanças com as colocações de Vygotsky (1991) sobre o impulso para o desenvolvimento, presente em todas as crianças. No caso de Sofia, havia uma tendência à desvalorização, que dificultava, ou trazia distorções à manifestação desse impulso. A partir de uma abordagem educacional em grupo, buscou-se propor situações de troca entre os parceiros, nas quais houvesse tanto o estabelecimento de limites, como o incentivo para a participação. A participação de Sofia na proposta dos grupos buscava uma quebra na rotina de queixas e pareceu trazer algum suporte para as mudanças em seus modos de participação e na construção de uma imagem diferente de si.

Nota-se que o atendimento em grupo favoreceu o olhar focado no potencial de Sofia, pois o trabalho era baseado em projetos de intervenção, nos quais prevalecia uma visão inclusiva. Sofia, ao se inserir neste contexto, participava direta ou indiretamente de atividades complexas que estavam em andamento. As mudanças observadas estão na mesma direção das considerações dos autores anteriormente citados (Gomes & Rey, 2008; Hueara, Souza, Batista, Melgaço & Tavares, 2006; Souza & Batista, 2008; Kassar, 1995) sobre a importância de redefinir o potencial de pessoas vistas como incapazes, e de não pensar, apenas, no problema orgânico como determinante direto das alterações observadas. Nesse caso, nota-se que Sofia era vista como uma criança sem perspectivas de mudanças, e embora tenham sido realizadas diversas tentativas de mostrar melhoras em seu comportamento, especialmente para sua mãe, esta insistia em olhar para a filha com descontentamento e descrença. Embora a proposta deste trabalho não fosse analisar

possíveis motivações para as atitudes da mãe de Sofia, foram obtidos vários indicadores de que sua insatisfação frente à filha dificultava uma mudança na auto-estima de Sofia. Cabe enfatizar que o serviço universitário oferecia, além dos atendimentos em grupo, trabalhos de orientação e atenção aos pais e à escola, oferecidos por diferentes profissionais da área de educação e saúde. Nestes encontros, tanto os pais como os educadores compartilhavam suas dificuldades para lidar com a criança, buscando melhores estratégias no tratamento das queixas.

Neste caso, observou-se que Sofia era submetida a diferentes olhares pela sua rede social, que incluía família, escola e profissionais da saúde. É importante que se reflita sobre os papéis e espaços atribuídos à criança, para que ela não seja inserida em um círculo vicioso, baseado na reprodução e manutenção de crenças acerca dela. Esta análise crítica sobre a forma de olhar e lidar com as pessoas, no qual se busca transcender os preconceitos acerca de suas possíveis dificuldades, vai ao encontro das colocações de Heller (1970) a respeito da possibilidade de eliminação da discriminação decorrentes do preconceito. Um olhar livre de preconceito é que dará autonomia para que as pessoas possam fazer escolhas baseadas em seu conhecimento. Esse olhar, desconectado das idéias pré-concebidas, deve ser ainda mais atento quando se trata de uma criança com múltiplos diagnósticos, para que as ações frente à criança não sejam limitadas pelas barreiras atitudinais, como mencionado por Kassir (1995) e Amaral (1996).

Neste trabalho, buscou-se ter um olhar atento às mudanças de Sofia. A partir de uma metodologia de estudo, que privilegiou o tempo longo de registro e suas diferentes formas de exame (análise de ocorrência de comportamento a partir de relatos de sessão, seguidos por busca de indicadores de modos de ação e interação, e por fim, análise detalhada por episódio), foi possível observar o desenvolvimento de Sofia dentro do grupo. Nota-se que os avanços de Sofia ocorreram de forma não linear, pois ora Sofia mostrava avanços na direção de uma participação mais cooperativa, ora apresentava retrocessos, com indícios de ações agressivas. Estas

observações estão de acordo com os estudos acerca do desenvolvimento proposto por Van der Veer & Valsiner (1999), que enfatizaram a maneira desigual como ocorre o desenvolvimento infantil. Nesse caso, embora ainda houvesse a presença de comportamentos relativos às queixas iniciais, mesmo no último ano de participação no grupo, pode ser observada maior prevalência de ações cooperativas, o que possibilitou, inclusive, o desligamento de Sofia dos atendimentos. Entre os indicadores de aquisições de Sofia, pode-se destacar, entre outros, a forma como Sofia e o grupo reagiram ao seu desligamento. Houve uma reciprocidade no vínculo afetivo entre as crianças, sendo um dos indícios, as lamentações frente à ausência da colega no grupo. Sofia conquistou seu espaço no atendimento, assim como o afeto dos parceiros.

Trata-se de um caso em que havia um risco de supervalorizar os indicadores “negativos” de Sofia. A partir de um estudo longitudinal, foi possível observar que a situação era mais mutável, e com mais indicadores positivos, do que uma avaliação formal poderia mostrar, considerando toda a complexidade envolvida no desenvolvimento de uma criança com múltiplas queixas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o desenvolvimento como um processo constituído nas relações sociais, que vai além do âmbito biológico, pois envolve a co-ocorrência de aspectos orgânicos e ambientais, torna-se possível observar a presença de diferentes competências e habilidades no processo de desenvolvimento infantil, principalmente quando se está atento aos aspectos ambientais envolvidos nesse processo. Estas colocações corroboram as idéias propostas por Vygotsky (1997) a respeito da compreensão do papel do outro como mediador no desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, é fundamental que haja o estabelecimento de vínculos afetivos com pessoas significativas, que favoreçam experiências pessoalmente expressivas, possibilitando a internalização de conteúdos positivos, contribuindo, assim, para a construção de uma boa auto-imagem.

Ao valorizar a importância das relações sociais para o desenvolvimento, considera-se a participação em atividades em grupo como uma forma de promover a interação entre parceiros e adultos, nas quais o adulto assume o papel de mediador, buscando sempre incentivar a troca e o respeito entre todos os membros do grupo.

Desta forma, é importante ressaltar a importância dos modos de interação e da percepção do outro para a construção da identidade da criança, pois o olhar respeitoso constante, livre de preconceitos e a oferta de situações que a valorizam, são modos de lidar com a criança que evitam a cristalização de queixas e podem conduzir a mudanças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.A. (1996). Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, 1, 3-12.

AMIRALIAN, M.L.T.M.; PINTO, E.B.; GHIRARDI, M.I.; LICHTIG, I.; MASINI, E.S.F. & PASQUALIN, L. (2000). Conceituando deficiência. *Revista Saúde Pública*, nº 34 (1), 97-3.

AMIRALIAN, M.L.T.M (2003). Deficiências: um novo olhar. Contribuições a partir da psicanálise winnicottiniana. *Estudos em Clínica*, v.8, n.15.

BATISTA, C.G. (2004). Crianças com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos. *Educar*, n.23, p 45-63.

BATISTA, C.G. & LAPLANE, A.L.F. (2007). Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. Em MASINI, E.F.S. (Org.) *A Pessoa com Deficiência Visual: um livro para educadores* (pp. 85-111). SP: Vetor.

BRASIL. Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394.

BOTERF, G. (1999). Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. Em BRANDÃO, C.R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. (pp. 51-81). São Paulo: Editora Brasiliense.

CARVALHO, A.M.A.; BERALDO, K.E.A. (1989). Interação criança-criança: de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, n.71, p.55-61.

CARVALHO, A.M.A & PEDROSA, M.IM. (2002). Cultura no grupo de brincar. *Estudos de Psicologia*, v.7 n.1.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais (1994). Brasília: CORDE.

GINZURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M.C.R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, São Paulo, n.50.

GOMES, C., REY, F.L.(2008). Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, n.01, p.53-62.

HELLER, A. (1970). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.

HUEARA, L.; SOUZA, C.M.L.; BATISTA, C.G; MELGAÇO, M.B.; TAVARES, F.S. (2006). O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.12, n.03, p351-368.

KASSAR. M.C.M. (1995). *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus.

KASSAR, M.C.M. (2000). Marcas da história social no discurso do sujeito: Uma contribuição para discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Caderno Cedes*, São Paulo, n. 50.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MOYSÉS, M.A.A. & COLLARES, C.A.L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, v.08, n.01.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. & GERALDI, J.W. (2002). As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.78.

PALACIOS, J. & HIDALGO, V. (1993). Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. Em COLL, C. & PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PEDROSA, M.I & CARVALHO, M.C.A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.18, n.3, p 431-442.

SOUZA, C.M.L. & BATISTA, C.G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n.03, p 383- 391.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1999). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.

VYGOTSKY L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY L. S. (1997). Fundamentos de Defectologia. *Obras Completas*. 2. ed. Cuba: Editorial Pueblo y Educacion.

World Health Organization. The management of low vision of childhood. Proceedings of WHO/PBL Consultation Bangkok; July 1992. Geneva: WHO; 1993.