

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS QUE ENFRENTAM DIFICULDADES ESCOLARES

*proposta a partir da psicologia
histórico-cultural*

ANA PAULA ALVES VIEIRA





Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares:

proposta a partir da psicologia histórico-cultural

**Avaliação psicológica de crianças que
enfrentam dificuldades escolares:**
proposta a partir da psicologia histórico-cultural

Ana Paula Alves Vieira

Paranavaí - 2022

2022 by Editora EduFatecie
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright © Edição 2021 Editora EduFatecie
Revisão: A autora

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Editora EduFatecie. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

V658a Vieira, Ana Paula Alves
Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares: Proposta a partir da psicologia histórico-cultural / Ana Paula Alves Vieira. Paranavaí: EduFatecie, 2021.
328 p.: il. Color.
Bibliografia
ISBN Digital 978-65-87911-88-5
ISBN Físico 978-65-87911-90-8
DOI <https://doi.org/10.33872/edufatecie.avaliacaopsico>
1. Psicologia da aprendizagem. 2. Psicologia educacional. 3. Psicodiagnóstico. Testes psicológicos. I. Centro Universitário UniFatecie. II. Título.

CDD : 23 ed. 153.15

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



Unidade III: BR 376, km 102 - Paranavaí-PR
(Saída para Nova Londrina)
(55) (44) 3045 9898 / (55) (44) 99976-2105
www.unifatecie.edu.br



EXPEDIENTE:

Diretor Geral: Prof. Me. Gilmar de Oliveira
Diretor de Ensino: Prof. Me. Daniel de Lima
Diretor Financeiro: Prof. Eduardo Luiz Campano Santini
Diretor Administrativo: Prof. Me. Renato Valença Correia
Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONPEX: Prof. Dr. Hudson Sérgio de Souza
Coordenação Adjunta de Ensino: Prof^ª. Dr^ª. Nelma S. R. de Araújo
Coordenação Adjunta de Pesquisa: Prof. Dr. Flavio R. Guilherme
Coordenação Adjunta de Extensão: Prof.^ª Dr.^ª Mariana A. Euflausino dos Santos Vieira
Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância: Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal

EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:
Prof^ª. Dr^ª. Denise K. Sbardelotto
Editor-adjunto:
Prof. Dr. Flávio R. Guilherme
Revisão Ortográfica e Gramatical:
Prof.^ª. Esp. Bruna T. Fernandes
Projeto Gráfico/Design/
Diagramação: Lorena G. D. Leal
Setor Técnico:
Fernando dos Santos Barbosa

Controle Financeiro:

Prof. Eduardo Luiz C. Santini
Assessoria Jurídica:
Prof^ª. Dr^ª. Leticia Baptista Rosa
Ficha Catalográfica:
Tatiane Viturino de Oliveira e
Zineide Pereira dos Santos
Secretária:
Mariana Bidóia Machado
www.unifatecie.edu.br/edufatecie@fatecie.edu.br

CONSELHO EDITORIAL:

Prof.^ª Ma. Adriana A. Rodrigues
Prof. Dr. Alexander R. de Castro
Prof. Me. Arthur R. do Nascimento
Prof.^ª. Dr.^ª. Cassia R. D. Pereira
Prof.^ª. Dr.^ª. Claudinéia C. da S. Franco
Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri
Prof. Me. Daniel de Lima
Prof.^ª. Dr.^ª. Denise K. Sbardelotto

Prof. Dr. Fábio José Bianchi
Prof. Dr. Flávio R. Guilherme
Prof.^ª. Dr.^ª. Gléia C. L. R. Cândido
Prof. Dr. Heraldo Takao Hashiguti
Prof. Dr. Hudson Sérgio de Souza
Prof.^ª. Dr.^ª. Jaqueline de C. Rinaldi
Prof. Dr. Julio Cesar T. Colella
Prof.^ª. Dr.^ª. Leticia Baptista Rosa
Prof.^ª Ma. Luciana Moraes Silva

Prof. Me. Manfredo Zamponi
Prof. Dr. Marcelo H. S. Picoli
Prof. Dr. Marcos Paulo Shiozaki
Prof.^ª. Dr.^ª. Nelma S. R. de Araújo
Prof. Dr. Paulo Francisco Maraus
Prof. Dr. Renã Moreira Araújo
Prof. Dr. Rodrigo Cesar Costa
Prof. Dr. Ronan Yuzo T. Violin

À minha família, em especial ao meu avô, Valdomiro Alves Duarte, que nunca se cansou de brincar de “vendinha” comigo...

Aos meus professores, tão necessários no meu processo de ensino-aprendizagem...

À todos aqueles comprometidos por criar um mundo melhor, em que o desenvolvimento integral do ser humano seja o objetivo principal.

SUMÁRIO

Prefácio	6
Apresentação	10
Introdução	13
1. O desenvolvimento das avaliações psicológicas para crianças com dificuldades no processo de escolarização: das avaliações psicométricas às avaliações qualitativas	24
2. O processo de avaliação como intervenção a partir da phc: pressupostos fundamentais	77
3. A proposta de avaliação-intervenção à luz da psicologia histórico-cultural: apresentando as etapas da avaliação	144
Considerações finais	242
Referências	251
Orientações e roteiros para inspirar	270

PREFÁCIO

É no ínfimo que vejo a exuberância.
Manoel de Barros

Ao ler essa singela frase de Manoel de Barros fiquei recordando uma época, no final dos anos de 1980, quando iniciei minha trajetória como psicóloga escolar na Rede Municipal de Ensino de Maringá, sendo uma das minhas atividades avaliar crianças que apresentavam dificuldades no processo de escolarização. Dessa época para cá tenho me deparado com crianças e jovens que, em sua totalidade, mostram uma exuberância que nem sempre é observada por aqueles que vivem em seu entorno: a família, a escola e a sociedade de forma geral. São os excluídos que estão incluídos no sistema educacional, que muitas vezes não têm as suas potencialidades valorizadas, que apresentam manifestação de sofrimento por não estarem atendendo as expectativas que a sociedade tem de que sejam alfabetizados, de que aprendam os conceitos da Matemática, da Ciência, da História e outros conteúdos trabalhados no ensino fundamental e que contribuem para o processo de humanização (Saviani, 2003).

Em minha trajetória profissional venho colecionando expressões de sofrimento de alunos ao, por exemplo, externalizarem: “Quando eu não aprendo eu bagunço”; “A escola para mim é nada”; “Eu queria dar orgulho para minha mãe, mas não consigo aprender a Matemática”; “Aprender a ler e escrever é uma coisa fácil?”, entre outras expressões que mostram, como afirma Vigotski (2001), que afeto e cognição caminham juntos.

Professores também mostram o sofrimento quando expõem: “Eu queria ensinar, mas não consigo”; “Me sinto solitário diante desse aluno que não aprende”; “Perdi a noite de sono quando você (psicóloga) pediu para eu falar do meu aluno e eu não soube dar informações precisas sobre o seu desenvolvimento nas tarefas escolares”; “Ele precisa de minha ajuda, mas não sei o que fazer”; “O remédio que tomo me ajuda a enfrentar o cotidiano da escola” ...

Os pais também levam a refletir sobre a escola quando falam: “Não sei o que acontece, em casa ele é tão esperto”; “Ele gosta tanto da escola, mas não aprende”; “Será que ele(a) tem algum problema por que não aprende?” ... Expressões que podem parecer superficiais, mas que, ao se-

rem expostas, revelam a complexidade que é lidar com o processo ensino-aprendizagem. Reflete também os enfrentamentos diários realizados por pais e professores para que as crianças aprendam.

Essas crianças, professores e pais fazem parte deste livro escrito por Ana Paula, intitulado “Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares: proposta a partir da psicologia histórico-cultural”. A obra discorre sobre a avaliação psicológica de crianças que, no processo de escolarização, encontraram obstáculos para se apropriarem dos conhecimentos curriculares. A autora toma como referência a Psicologia Histórico-Cultural e nos brinda com conceitos dessa teoria que auxiliam a compreender o desenvolvimento do psiquismo e o processo de avaliação, superando uma visão tradicional que classifica, patologiza os alunos e não contribui para a superação dos problemas que ocorrem no cotidiano da escola – reflexo da sociedade!

Os leitores podem estar se perguntando: Mas fazer avaliação psicológica não denuncia uma visão positivista da Psicologia? Já não tivemos tantas críticas à “razão psicométrica” (Patto, 1997)? Com certeza sim, muitas críticas ocorreram desde que foi elaborada a primeira escala métrica de inteligência por Alfred Binet, em parceria com o colega Théodore Simon, na França. Ana Paula trata dessas críticas e das ideias da psicometria, mas sua obra avança no sentido de buscar novas bases teórico-metodológicas de avaliação. Continua um caminho que vem sendo trilhado por estudiosos brasileiros e estrangeiros que têm como meta construir um processo de avaliação, que, como propõe Vygotski (1996), possibilitem conhecer, entre outros pontos, o que se encontra em nível de desenvolvimento real e próximo do estudante; suas potencialidades, a capacidade de utilizar os recursos mediadores criados pelos homens, que ampliam a capacidade de resolver as tarefas que são impostas no processo educativo; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que ocorrem por meio da apropriação da cultura, entre outros aspectos que compõem o contexto histórico-cultural da criança como escolar.

A autora nos brinda com conceitos que tratam da formação do psiquismo, da relação ensino e aprendizagem, da formação das funções psicológicas superiores, do método instrumental, da periodização do desenvolvimento humano, da função da escola, entre outros conceitos que envolvem a totalidade do processo de se humanizar por meio da apropriação dos conhecimentos científicos – conceitos/temas que foram delineados utilizando referenciais clássicos da Psicologia Histórico-Cultural.

O período focado no trabalho avaliativo remete às crianças da primeira etapa do ensino fundamental, no entanto os pressupostos teóricos apresentados podem subsidiá-lo em outros períodos do desenvolvimento. A autora detalha os procedimentos realizados no processo de avaliação, mas vai

além: apresenta sínteses riquíssimas, seguindo o que propõe Vygotski (1995) quando menciona três momentos determinantes sobre os quais se apoia a análise das formas superiores de comportamento e que constituem a base de investigações: análise do processo e não do objeto, análise explicativa e não descritiva e, finalmente, a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento.

Cada atividade descrita por Ana Paula é seguida de argumentos teóricos que revelam a complexidade que existe na elaboração e na realização de uma proposta de avaliação psicológica das queixas escolares. Ela não apresenta um modelo de avaliação que deve ser seguido, o que viria na contramão de uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que entende a necessidade de considerar as peculiaridades de desenvolvimento de cada indivíduo, sua história, construída nas relações sociais, nas relações de classe. No entanto, inspira psicólogos para que possam, com fundamentos teóricos consistentes, auxiliar, como propõe Vygotski (1996), na proposição de atividades que, além de estabelecer um diagnóstico do estudante, colaboram para a superação das dificuldades presentes no processo de escolarização.

Os casos relatados demonstram a sensibilidade que Ana Paula teve na realização de sua pesquisa-intervenção. Ao mesmo tempo que o texto apresentado neste livro mostra a profissional séria em suas pesquisas, o espírito investigador que permeou o delineamento dos conceitos também revela uma psicóloga que busca colaborar com as crianças no enfrentamento das queixas escolares, propondo um processo de avaliação que possa auxiliar na transformação das “crisálidas em borboletas”, como propõe Vygotski (1997) quando trata das crianças com deficiência.

Barros (2016, p. 23) afirma que “Besouros não trepam no abstrato”: psicólogas(os) também necessitam de fundamentos teóricos para guiar sua atuação na educação e, com certeza, essa obra traz subsídios que auxiliarão no fazer diário do psicólogo no âmbito da educação.

Certamente, o leitor se encantará em ler essa obra, resultado da tese de doutorado de Ana Paula Alves Vieira, que tive o privilégio de orientar no Programa de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. A ela todo meu carinho e admiração.

Caminheemos junto com Ana Paula nessa jornada em direção à emancipação humana de todos os alunos que passam pelo processo de escolarização.

Boa leitura.

Maringá, 01 de junho de 2021.
Marilda Gonçalves Dias Facci

REFERÊNCIA

BARROS, Manoel. *Livro sobre o nada*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. *Para uma crítica da razão psicométrica*. Psicologia USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47–62, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *S. Obras Escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras Escogidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1997.

APRESENTAÇÃO

À beira-mar de outro mar, outro oleiro se aposenta, em seus anos finais. Seus olhos se cobrem de névoa, suas mãos tremem: chegou a hora do adeus. Então acontece a cerimônia de iniciação: o oleiro velho oferece ao oleiro jovem sua melhor peça. Assim manda a tradição, entre os índios do noroeste da América: o artista que se despede entrega sua obra-prima ao artista que se apresenta.

E o oleiro jovem não guarda esta peça perfeita para contemplá-la e admirá-la: a espatifa contra o solo, a quebra em mil pedacinhos, recolhe os pedacinhos e os incorpora à sua própria argila.

(Eduardo Galeano, 2001, p. 69)

As capacidades humanas sempre me fascinaram. Como o ser humano é capaz de elaborar teorias científicas? Como o ser humano consegue criar expressões artísticas como a música, a literatura, a dança e tantas outras? Como essas capacidades são ensinadas? Como são aprendidas? Galeano (2001), na epígrafe que abre esta apresentação, escreve brilhantemente sobre o fato de recolhermos os pedacinhos que encontramos durante a vida, herdados historicamente e culturalmente, e construirmos novas esculturas. O desenvolvimento humano me parece lindo e complexo e foi por pensar assim que ingressei no curso de psicologia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia, Minas Gerais, em 2008.

Durante a graduação surgiu o interesse pelo papel do psicólogo escolar e educacional na promoção do desenvolvimento humano. Nesse período, realizei um intercâmbio na Universidade do Algarve (UAlg), em Faro, Algarve, Portugal, após ser contemplada pelo programa de Bolsas Luso-Brasileiras, do Banco Santander, em que cursei disciplinas sobre psicologia da educação, a fim de conhecer mais a área e a realidade portuguesa. Na UFU, participei do Diretório Acadêmico de psicologia, de cursos, congressos, iniciações científicas e estágios que abordavam esse tema, parte deles sobre o papel da arte no desenvolvimento humano, os quais desenvolvi com a Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva. Com várias leituras críticas em psicologia escolar e educacional realizadas na graduação, as palavras “avaliação” e “diagnóstico” me intrigavam e assustavam, por relacioná-las ao quadro patológico do processo de escolarização. Porém, como essa prática é demandada ao psicólogo, era inquietante a busca de como esse profissional poderia atuar nessa situação.

Buscando me aprofundar mais na abordagem histórico-cultural,

que eu havia tido contato na graduação, realizei a especialização na teoria na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Maringá, Paraná, de 2014 a 2015. Meu trabalho de conclusão de curso, *Contribuições da psicologia histórico-cultural para o estudo do desenvolvimento do autocontrole/autorregulação: um estudo introdutório*, foi orientado pela Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco. Aprofundei no tema do controle da conduta no mestrado na UEM, com apoio financeiro da CAPES, realizando a dissertação intitulada *O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da psicologia histórico-cultural: menos rótulo e mais aprendizagem*, sob a orientação da Profa. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

No mestrado (UEM – 2015-2017), voltou a aparecer uma inquietação em relação ao tema avaliação psicológica devido a um período sanduíche em Puebla, México, contemplado pelo programa de bolsas denominado *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*, através da Secretaria de Relaciones Exteriores do México, na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, pertencente à *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP), o qual se baseia nos pressupostos da neuropsicologia e psicologia histórico-cultural. O objetivo da pesquisa, naquele momento, era entender como se desenvolve o controle do comportamento e um dos caminhos para responder a esse objetivo era analisar crianças pré-escolares e escolares, a partir de avaliações de caráter quantitativo e qualitativo que objetivam avaliar a atividade voluntária, as quais foram desenvolvidas pelos pesquisadores da instituição visitada (Vieira, 2017). Conhecendo esses instrumentos e as pesquisas brasileiras sobre avaliações qualitativas a partir da PHC, as inquietações relativas às avaliações chegaram no doutorado e giraram em torno de contribuir com a proposição de avaliações qualitativas que não rotulam, mas que podem auxiliar na promoção do desenvolvimento, dentro do possível, na sociedade de classes. Com esse mesmo objetivo de continuar conhecendo como a avaliação psicológica é realizada em outros países, no doutorado também realizei um período sanduíche, a partir de uma bolsa de estudos fornecida pela CAPES, na *University of Alberta*, em Edmonton, Canadá e tive contato com uma avaliação psicológica desenvolvida na instituição, conforme mencionarei mais adiante.

Este livro é fruto de minha pesquisa de doutorado orientada pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. A pesquisa e, conseqüentemente, o livro, engendra todas as produções e vivências mencionadas anteriormente, bem como todas as pessoas que fizeram parte desse caminho. Caminho o qual tenho orgulho de ter vivido e que é recheado de café, horas no computador, paciência, suporte, ansiedade, dificuldades, crises teóricas e existenciais, felicidades e aprendizagens. Espero que eu tenha conseguido neste livro sintetizar parte dessas aprendizagens e contribuir um pouco para o entendimento histórico-cultural do desenvolvimento

humano. Mais especificamente, espero que seja entendido o papel da escola e da família na promoção do desenvolvimento infantil. Dessa forma, a dificuldade que a criança enfrenta em relação ao seu processo de escolarização deve ser analisada a partir dessa compreensão. Almejo que este trabalho inspire profissionais e novas pesquisas que tenham essa mesma finalidade: promover o desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

– *O que você acha que precisaria mudar na escola para ser melhor...?*

– *Acho que [a] escola [poderia ser] só para uma pessoa... Não, para duas: eu e meu irmão.*

Trecho da resposta de André, 7 anos, no encontro inicial com a criança

A entrada na escola é um período de mudanças. De repente, a criança deve conviver com outras crianças, obedecer a mais regras do que estava acostumada, aprender conteúdos científicos, dentre outros novos fatores. Consiste, pois, em um período desafiador que pode fazer com que ela queira que a escola seja só para ela, como apontou André, uma das crianças que participou do processo avaliativo o qual apresentamos neste livro. A criança, assim como as outras que foram avaliadas na pesquisa que originou este trabalho, conforme mencionaremos mais adiante, enfrentava dificuldades no processo de escolarização. As queixas que chegaram para nós foram: suspeitas de transtornos, dificuldades relacionadas aos processos cognitivos como memória, atenção e abstração, dificuldade de socialização e, principalmente, desempenho escolar abaixo do esperado.

O problema do baixo desempenho escolar no Brasil é alarmante, de acordo com os dados. O Censo escolar de 2017 (Semis, 2018) revelou que 11,6 % dos estudantes fracassaram no último ano do ensino fundamental. Esses números expressam um grande fracasso no sistema educativo, como já analisou Patto em 1990 e diversos pesquisadores contemporâneos (Beatón, 2003; Facci, Eidt, & Tuleski, 2006; Gould, 1999; Machado, 2000; Patto, 1997). Porém, até hoje a culpa por esse insucesso recai sobre o estudante que, com a ajuda da psicologia, tem sido tachado como portador de todo tipo de desordens e transtornos.

Para lidar com essa situação, segundo o material “Curso da avaliação psicoeducacional no contexto escolar”, elaborado pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional do Paraná (DEEIN, 2013), profissionais como o pedagogo ou psicopedagogo são orientados a realizarem avaliações psicopedagógicas para identificar estudantes que possuem algum tipo de incapacidade ou transtorno. Depois dessa primeira avaliação, a orientação é que a criança seja encaminhada a um profissional externo à

escola como psicólogos¹, especialistas em psicopedagogia, fonoaudiólogos ou médicos, para que sejam tomadas as decisões necessárias em cada caso. Essas decisões correspondem ao direcionamento da criança à assistência educacional especializada, como as salas de recursos multifuncionais, sala de apoio, atendimento clínico, dentre outras ações (DEEIN, 2013).

O papel que a psicologia tem ocupado nessa dinâmica é o de realizar avaliações psicológicas, as quais, segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018), é função privativa do psicólogo (a). O CFP (2018) define avaliação psicológica como "... um processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas" (p. 2). Assim sendo, o CFP é o órgão responsável por avaliar os testes, permitindo o uso desses para a população brasileira.

As provas de caráter psicométricos são amplamente usadas no Brasil para avaliar crianças com dificuldades no processo de escolarização, sendo o *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* um dos mais utilizados (Facci et al., 2007; Santos et al., 2015). O WISC, juntamente a *Stanford-Binet Intelligence Scale (SB)* são as escalas mais utilizadas em nível mundial (Gibbons & Warne, 2019). Vale ressaltar que a Escala Stanford-Binet (Terman, 1916) é a adaptação estadunidense do primeiro teste de inteligência publicado por Binet e Simon (1905/1916c) que vem ganhando novas versões desde então. Desde a publicação dessa primeira avaliação psicológica de crianças com problemas no processo de escolarização, os objetivos dos resultados das avaliações foram se modificando. Dessa forma, uma preocupação dos testes, hoje em dia, é a de realizar diagnósticos de dificuldades de aprendizagem e transtornos, como o transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH), como afirma Naglieri e Otero (2018a) ao defender o uso do teste *Cognitive Assessment System (CAS)* já que, segundo os autores, ele possibilita esse diagnóstico.

As dificuldades que a criança apresenta no processo de escolarização têm sido, então, explicadas a partir de um diagnóstico de transtorno ou distúrbio, desconsiderando fatores históricos, culturais e sociais gerados pelo modo de produção no qual estamos inseridos, responsabilizando-a pelo processo de ensino-aprendizagem. Tem acontecido uma patologização das dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de escolarização (Mezzari, 2017). Moysés e Collares (2011) chamam essa transformação de questões sociais e políticas em questões médicas de medicalização. Esse fenômeno tem ganhado atenção de diversos autores (e.g. Franco et al., 2016; Leonardo & Suzuki, 2016; Meira, 2012; Mezzari, 2017; Moysés & Collares, 2011; Tuleski et al., 2019) e ações, como a criação do Fórum Sobre Medicali-

¹ Com a lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, é disposto que as escolas tenham serviços de psicologia e de serviço social.

zação da Educação e da Sociedade (<http://medicalizacao.org.br/>), gerando diretrizes públicas, como as *Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes* (Ministério da Saúde, 2015).

Esse crescente interesse é justificado pelos dados alarmantes com que temos nos deparado em relação ao tema. Crianças com diagnósticos de deficiências, distúrbios globais do desenvolvimento ou altas habilidades têm feito cada vez mais parte da realidade das escolas brasileiras: em 2016, 57,8 % das escolas indicaram ter estudantes com esses diagnósticos, enquanto em 2008 esse índice era de 31% (INEP, 2017). O diagnóstico mais comum dado às crianças brasileiras tem sido o de TDAH, conforme apontam Leonardo e Suzuki (2016) e Franco et al. (2016). A patologização do desenvolvimento infantil tem se agravado, sendo uma das consequências desse fenômeno o aumento de crianças que fazem uso de medicamento para “tratar” esses transtornos.

O número de consumidores de metilfenidato, que é o medicamento comumente usado no tratamento do TDAH, também aumentou 775,53% entre 2003 e 2012 (Barros, 2014). Uma pesquisa apresentada por Tuleski et al. (2019) mostra que em Maringá, 7,01% de um total de 11.672 crianças pesquisadas fazem uso de medicação controlada e o remédio mais prescrito é a Ritalina, cujo princípio ativo é o metilfenidato. Diante desses dados alarmantes, alguns pesquisadores afirmam que as crianças estão sendo diagnosticadas e medicadas incorretamente. Um estudo realizado por psiquiatras e neurologistas da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas, do Instituto Glia de Pesquisa (Brasil) e Neurociência e do *Albert Einstein College of Medicine* (USA) pontuaram que apenas 23,7% das crianças diagnosticadas com TDAH realmente têm o transtorno. Além disso, apenas 27,3% das crianças que tomaram medicamento para tratar o déficit foram diagnosticadas corretamente (Polanczyk et al., 2010).

Essa realidade nos mostra que a forma como temos lidado com as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem tem sido no sentido de culpabilizar a criança pelo fracasso escolar, agora com a roupagem do diagnóstico e da medicalização. Na Figura 1 apresentamos como tem funcionado essa dinâmica de acordo com a bibliografia apresentada anteriormente.

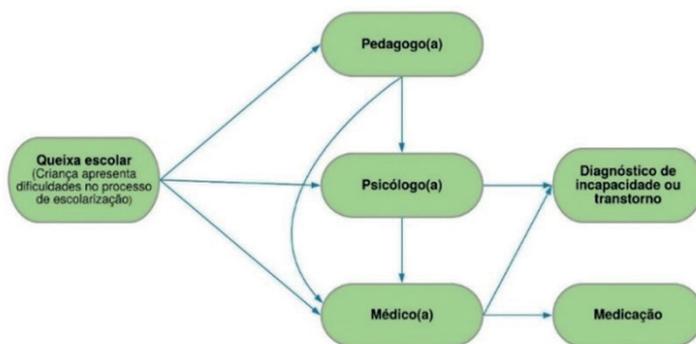


Figura 1. Dinâmica da avaliação de crianças com dificuldades escolares.
Fonte: a autora.

Diante disso, pesquisadores têm buscado alternativas para a atuação do psicólogo com crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, no sentido de superar a avaliação psicológica tradicional. Uma alternativa de modelo clínico de atendimento à queixa escolar versada principalmente na teoria winnicottiana é realizada pelo Serviço de Orientação à queixa escolar do Instituto de Psicologia da USP (SePe-IPUSP), conforme apresentado por Souza (2007). Esse trabalho envolve encontros com crianças, contato com a família e escola, devolutiva e acompanhamento. Pesquisadores também têm-se dedicado a propor alternativas a partir da psicologia histórico-cultural (PHC) e do método materialista histórico (Anache, 2018; Chiodi, 2012; Facci et al., 2007; Facci & Souza, 2011, 2014; Lessa, 2014; Magalhães, 2016; Santos, 2017; Silva & Silva, 2019; Tanamachi & Meira, 2003). Esses autores destacam a necessidade de se desenvolver mais pesquisas nesse sentido, bem como de propostas metodológicas, incluindo instrumentos, técnicas ou procedimentos (Santos, 2017).

Buscando somar esforços no desenvolvimento de avaliações fundamentadas pelos pressupostos teórico-metodológicos da PHC e preencher essa lacuna apontada por Santos (2017), este livro visa apresentar uma proposta concreta no sentido metodológico para a atuação do psicólogo que difira da postura tradicional. **A tese que defendemos neste trabalho é de que a avaliação psicológica é um instrumento de intervenção importante quando realizada no sentido de explicar (e não apenas descrever) todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: os mecanismos psicológicos e os elos intermediários – que medeiam a relação da criança com a realidade.** Tendo como método o materialismo histórico e dialético, a pesquisa surge de um problema real/concreto/material e para entendê-lo compreendemos as avaliações no movimento da história: porque surgem, como são aplicadas, a quem elas têm servido, quais as formas de realizá-las. Dessa forma, as respostas às questões sociais, nesse caso, às avaliações patologizantes de crianças com dificuldade no processo de escolarização, consistem na análise das condições que as

crianças têm para se desenvolver integralmente em uma sociedade de classes e, portanto, na necessidade de superação dessa sociedade.

Se faz necessária uma teoria e um método que rompam com a visão dicotômica do ser humano, para superar as avaliações que vêm sendo realizadas pela grande maioria dos psicólogos, como foi apontado anteriormente. De acordo com o método materialista histórico e dialético, é necessário ultrapassar as aparências dos fenômenos e buscar a sua gênese, sua essência. Segundo Vygotski (2000, p. 104), “toda dificuldade da análise científica radica no fato da essência dos objetos, isto é, sua autêntica correlação não coincidir com a forma de suas manifestações externas e, por isso, é preciso analisar os processos”. Logo, é necessário conhecer os processos e, de acordo com Tonet (2013), “conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediatez do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade... O conhecimento é uma mediação para intervenção na realidade” (p. 102).

Dessa forma, pensando na avaliação, o profissional responsável por realizá-la deve ir além de descrever o comportamento e as dificuldades das crianças, mas sim entender o porquê dessas dificuldades, explicá-las e intervir no sentido de superá-las. Uma avaliação realizada a partir dessa visão de mundo e de homem tem como ponto de partida o modo de produção da vida material, buscando analisar as suas múltiplas determinações. Para compreender as dificuldades de uma criança, em um processo de avaliação, devemos então necessariamente desvelar suas condições concretas de produção da existência. Diferente do que fazem as avaliações tradicionais, que, segundo Vygotski (2000)², têm como base teorias que consideram o psiquismo e a conduta partindo de uma concepção natural, ou seja, como um processo da natureza e não como um processo de ordem cultural. O autor afirmava que os métodos utilizados em sua época para “medir” o desenvolvimento infantil apenas aclaravam superficialmente o problema. Sua crítica ainda nos é pertinente.

Entendendo que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (Marx & Engels, 1998, p. 20), em um processo de avaliação, devemos analisar as dificuldades das crianças de forma a buscar suas origens, compreendendo o contexto histórico-social no qual aquela dificuldade foi gerada. Portanto, faz-se necessário envolver os familiares e a escola nesse processo; ademais, ter uma visão de ser humano, de educação e de mundo que nos permita entender essas instituições. Essa concepção, segundo a PHC, guiada pelo materialismo histórico e dialético, se fundamenta na premissa de que a vida material determina

2 Esta citação se refere às Obras Escolhidas III, a qual não fornecemos o ano de trabalho original porque se trata de uma coletânea de textos, se tratando de diferentes datas de escrita e publicação. Neste trabalho, citamos o ano do trabalho original sempre que tivemos essa informação e que condizia com toda a obra citada.

a intelectual, porém essa determinação não é direta, mas mediada por complexos fatores materiais e intelectuais (Vygotsky, 1930/2013).

Com a divisão social do trabalho, a atividade, ou em outras palavras, o ofício, é fracionado em operações específicas e cada pessoa passa a realizar uma operação específica que é desconectada da totalidade. Segundo Engels (1894/1978, pp. 271-272 citado por Vygotsky, 1930/2013, para. 11), “estão todos mutilados pela educação que os treina para uma certa especialidade, pela escravização vitalícia a esta especialidade, até mesmo se esta especialidade é fazer absolutamente nada”. A grande premissa sobre educação para a PHC é de que a aprendizagem promove desenvolvimento (Vigotski³, 1934/2009a). Por conseguinte, podemos dizer que a educação na sociedade capitalista, tendo o caráter de treinamento para uma operação específica, leva a um “desenvolvimento unilateral e distorcido” (Vygotsky, 1930/2013, para. 14) das capacidades humanas. Nas palavras do autor:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano*. (Vygotsky, 1930/2013, para. 7, grifo do autor)

Diferente da sociedade capitalista, o autor afirma que na sociedade socialista, em que ocorreriam mudanças nas bases de produção, extinguindo-se a divisão social do trabalho na sua forma capitalista, o papel da educação seria central na transformação do ser humano no sentido de promover seu desenvolvimento omnilateral. Esse entendimento da relação indivíduo/sociedade buscado na análise da realidade a partir do materialismo histórico e dialético, como exposto por Pasqualini e Martins (2015), pretende superar os enfoques dicotômicos da relação indivíduo/sociedade presentes na explicação a-histórica e naturalizada dos fenômenos psíquicos expressos nas avaliações psicológicas patologizantes. Nesse sentido, as dificuldades no processo de escolarização devem ser relacionadas com a totalidade, contribuindo para um processo de avaliação que não fique apenas no âmbito da singularidade. Segundo Oliveira (2005), é importante compreender a relação entre singular-particular-universal e a pesquisa em psicologia deve analisar como a singularidade é construída na univer-

³ Existem divergências nas formas como se escreve o nome do autor. Assim, mantemos a grafia nas citações e nas referências de acordo com a obra consultada. Quando nós mesmos fazemos referência ao autor, optamos por escrever “Vigotski”, pois segundo Prestes (2010), essa é a grafia que mais se aproxima da escrita original, em russo.

salidade e também como, a partir da particularidade como mediação, a universalidade se concretiza na singularidade. O processo avaliativo realizado, de forma condizente com a relação singularidade-totalidade, desnatura as explicações anistóricas dos processos psíquicos e, no lugar de rotular as crianças, pode ajudá-las em seu processo de ensino-aprendizagem, dentro dos limites da sociedade capitalista.

Seguindo esses pressupostos teórico-metodológicos, este livro visa propor um processo avaliativo e essa denominação escolhida – “processo de avaliação” – advém da concepção teórico-metodológica que fundamenta este trabalho, que se pauta nos processos do desenvolvimento e não nos resultados. Vale a pena retomar os significados da palavra “processo”: “... Ação que expressa continuidade na realização de determinada atividade; ato prolongado e contínuo. Andamento; em que há uma sequência constante cujos procedimentos apresentam certa unidade ou se desenvolvem de modo regular. Procedimento; maneira de se fazer alguma coisa: processo de criação” (Dicionário online de Português, n.d., para. 2-4).

Sendo um processo de criação contínuo, a avaliação deve ser feita não de forma standardizada, como sugere a Psicometria, mas se deve avaliar cada caso, envolvendo não apenas a criança, mas também a família e a escola, entendendo essas instituições como parte de um contexto social. A avaliação, a partir dessa abordagem teórica, deve, portanto, envolver todos os agentes responsáveis pelo desenvolvimento da criança e analisar qual o estado ou, em outras palavras, o nível de desenvolvimento de seus processos psicológicos, quais recursos ou instrumentos usa para resolver a tarefa, até que ponto ela consegue resolver alguma tarefa sozinha ou com ajuda, ou seja, analisando a zona de possibilidades da criança (zona de desenvolvimento próximo). Dessa forma, na avaliação, podem-se observar os processos psicológicos que estão ocorrendo e se desenvolvendo. Além disso, o próprio processo de avaliação consiste em um momento de aprendizagem, já que podemos pensar na avaliação como uma intervenção que mobiliza os envolvidos no desenvolvimento da criança, construindo sentidos para tal. De acordo com Facci e Souza (2014), quando se começa o processo de avaliação, a escola e a família estabelecem uma relação diferenciada com o estudante a qual interfere na apropriação do conhecimento humano e faz desenvolver seus processos psicológicos, uma vez que, para Vigotski (1934/2009a), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, conforme já assinalamos anteriormente.

Devido às contribuições dos teóricos da psicologia histórico-cultural, advindas dos experimentos realizados por eles, propomos neste trabalho um processo de avaliação com o objetivo de orientar psicólogos que busquem realizar avaliações alternativas às tradicionais, incluindo sugestões de etapas que possam norteá-los a realizar uma avaliação condizente com a teoria, relacionando singularidade, particularidade e totalidade. Destarte, a

pesquisa apresentada, neste livro, teve como **objetivo geral** elaborar uma proposta de avaliação psicológica que se constitua em um instrumento de intervenção o qual mobilize os envolvidos no processo e contribua para o desenvolvimento da criança escolar. Tivemos como **objetivos específicos**: 1) Situar a avaliação psicológica historicamente: entender e diferenciar as bases epistemológicas das avaliações e suas aplicações; 2) Fazer um levantamento dos experimentos e das avaliações realizadas por teóricos da abordagem histórico-cultural, a fim de subsidiar a proposta avaliativa; 3) Investigar e sistematizar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a formulação de um processo de avaliação-intervenção; 4) Apresentar a pesquisa de campo sobre a avaliação e sistematizar as etapas e as análises necessárias a serem realizadas no processo avaliativo.

Buscando responder a esses objetivos, esta investigação teve **caráter de pesquisa bibliográfica** e **pesquisa empírica**. Quanto à **investigação de caráter bibliográfico**, foram analisados livros, artigos e materiais que tratavam do tema de avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, buscando entender as bases etimológicas das avaliações psicológicas e suas aplicações, bem como materiais que tratavam de avaliações que se embasam nos autores clássicos da PHC. Foram realizadas diversas pesquisas bibliográficas (SciELO, Portal CAPES, ERIC, PsycINFO, Google Acadêmico foram as bases de dados acessadas). Com a finalidade de buscar as contribuições dos teóricos da PHC para o processo de avaliação, foi criado um acervo bibliográfico com as publicações clássicas dos autores dessa teoria, como textos publicados, as Obras Escolhidas de Vigotski e coletâneas. Com isso, foi possível sistematizar os princípios gerais da proposta de avaliação fundamentada pela PHC apresentada neste livro.

O período sanduíche já mencionado na apresentação deste livro contribuiu no sentido de ampliar o conhecimento do campo de dificuldades no processo de escolarização e avaliações em nível mundial. A Universidade estrangeira permitiu o acesso a diversos materiais acadêmicos, possibilitando uma dedicação aos estudos das avaliações psicológicas e dos relacionados a teorias de inteligência, outrossim às propostas de avaliação, a partir dos teóricos da psicologia histórico-cultural no âmbito internacional, enriquecendo o estudo bibliográfico. Além das novas referências bibliográficas incorporadas à pesquisa durante esse período, também foi possível analisar a 5ª edição canadense do *Wechsler Intelligence Scale for children* (WISC), que não possui ainda versão em português e do manual CAS, tanto a versão original (Naglieri & Das, 1997) quanto a segunda edição (Naglieri, Das, & Goldstein, 2014), haja vista que um dos autores é pesquisador *emeritus* dessa instituição – J. P. Das. Essa avaliação é considerada pelos autores como embasada na neuropsicologia de Luria (Naglieri et al., 2014) e está apresentada no primeiro Capítulo deste livro, representando

as provas posteriores ao WISC, denominadas por Naglieri e Otero (2018a) de provas de segunda geração.

Em relação ao **estudo empírico**, os procedimentos foram realizados em conjunto com uma equipe de pesquisadores⁴, relacionados a uma pesquisa aprovada pela Fundação Araucária na Chamada Pública nº 001/2016 – Programa de Pesquisa Básica e Aplicada, que visava ampliar a compreensão das dificuldades no processo de escolarização. A realização de avaliações psicológicas de oito crianças em uma escola municipal na cidade de Maringá foi uma das atividades propostas nessa pesquisa. Apresentamos os procedimentos adotados e as análises realizadas, sistematizando uma proposta de avaliação-intervenção de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização a partir da psicologia histórico-cultural. Assim, trouxemos fragmentos das performances das crianças e dos demais envolvidos nas avaliações, a fim de ilustrar a proposta.

A partir dos estudos e das avaliações realizadas, organizamos o texto da seguinte forma: No **Capítulo 1** apresentamos o desenvolvimento das avaliações psicológicas para crianças com dificuldades no processo de escolarização no decorrer da história. Primeiramente explicamos como surgiu e quais os objetivos da primeira avaliação construída nesse sentido – a Escala de Binet e Simon (1905/1916c), apresentando sua apropriação nos EUA. Discorremos sobre o surgimento e o que mede a *Wechsler Intelligence Scale for children* (WISC), focando na sua quinta edição. O terceiro subitem é dedicado a um teste de segunda geração que se coloca como uma alternativa ao WISC, o *Cognitive Assessment System* (CAS), que também tem sua nova versão – CAS2 (Naglieri et al., 2014). Posteriormente, apresentamos uma outra avaliação que se coloca como alternativa: a avaliação dinâmica, da qual expusemos seus fundamentos e expressão no Brasil (Linhares, 1996; Linhares et al., 1998). A partir de críticas ao modelo cognitivo por trás dessas avaliações, surgiram também avaliações de cunho quantitativo e qualitativo, como as desenvolvidas por Solovieva e Quintanar no México (Quintanar & Solovieva, 2003, 2010, 2013; Solovieva & Quintanar, 2012b, 2012c, 2012d, 2014a, 2017). Nessas avaliações posteriores ao WISC, autores da psicologia histórico-cultural foram sendo mencionados para propor alternativas de avaliações, porém todas as avaliações apresentadas, com exceção da última de caráter quantitativo e qualitativo, utilizam conceitos da teoria, embasados por Vigotski ou Luria, mas não explicitam o uso do método do materialismo histórico.

No **Capítulo II** apresentamos os pressupostos metodológicos que

⁴ As pesquisas bibliográficas, busca por experimentos e avaliações eram realizadas conjuntamente com a estudante de mestrado Glaucia Rodrigues da Silva de Oliveira e dos alunos de graduação: Keuri Caroline Bonato da Costa, Willian Gabriel Tavares Costa e Patrícia Barbosa da Silva. Realizávamos reuniões quinzenais com a pós-doutoranda Maria da Apresentação Barreto e com os professores Fernando Wolff Mendonça, Hilusca Alves Leite, Marilda Gonçalves Dias Facci (coordenadora do projeto) e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

guiam as abordagens que estão implícitas nas avaliações tradicionais em contraponto com os que guiam a abordagem histórico-cultural, bem como expusemos o contexto que possibilitou surgir essa teoria e os seus teóricos clássicos. Depois de apresentar a teoria como um todo, sistematizamos os princípios fundamentais da PHC que nos guiaram na elaboração do processo avaliativo explanado neste livro: o método instrumental proposto por Vygotski (1927/1991), a teoria da atividade, formulada principalmente por Leontiev (1975/1984), a periodização do desenvolvimento a partir da atividade guia⁵ de cada período (Elkonin, 1987), a base orientadora da ação (Galperin, 1959/2009b) e os níveis da ação (Galperin, 1957/2009a). Também destacamos como o materialismo histórico consiste no norteador de todo o processo avaliativo.

Por fim, apresentamos no **Capítulo III** a nossa proposta de processo avaliativo, a partir dos fundamentos sintetizados no Capítulo anterior. Explicamos os procedimentos realizados nas avaliações efetivadas na pesquisa de campo para a proposta apresentada, sistematizando as etapas desse processo, ilustrando-as com os casos que avaliamos: encontro inicial com os responsáveis, a escola e a criança; atividades realizadas com as crianças, a partir de nossa pesquisa dos experimentos realizados pelos teóricos dessa escola psicológica; encontro para a discussão sobre os resultados da avaliação e formas de encaminhamento com os envolvidos na queixa (responsáveis, criança e escola). Por conseguinte, ressaltamos que construímos um processo avaliativo, visando superar a queixa, que envolve não só a criança, mas sua família e sua escola, contudo não deixamos de analisar os processos psicológicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos, a partir das análises possibilitadas pelo processo avaliativo, alternativas que proporcionem aprendizagem e desenvolvimento. As **últimas páginas** deste livro possuem roteiros e orientações gerais para se realizar uma avaliação inspirada na que realizamos.

Como foi mencionado anteriormente, propostas de avaliações psicológicas, a partir desse enfoque teórico, têm sido feitas, porém não da forma como estamos propondo neste trabalho. A inovação deste consiste em dar mais destaque à atividade principal da criança e também em ressaltar a unidade afeto-cognição como atrelada a apropriação dos conhecimentos científicos no processo de escolarização. Outra questão a ser destacada, que do nosso ponto de vista, contribui com a área de psicologia e educação, refere-se à possibilidade de instrumentalizar psicólogos para realizarem a avaliação psicológica do desenvolvimento infantil, uma vez que discutimos e sistematizamos as etapas de um processo avaliativo, as análises possíveis de se fazer em cada etapa e como relacioná-las com o todo,

5 Existem divergências em relação à tradução de “veduschaia deiatel nost”, em russo, para o português. Neste trabalho optamos por usar o termo “atividade guia”, conforme o faz Prestes (2010).

envolvendo a criança, a família e a escola, entendidos na relação singular-particular-universal. Além disso, vale trazer como desdobramento desta pesquisa, demonstrar que o processo de avaliação se constitui em uma intervenção. Desta forma, cabe ao profissional começar, desde a avaliação, uma intervenção que possibilite mudanças nas condições ofertadas para que a criança possa ter a atividade de estudo como atividade guia de seu desenvolvimento, uma vez que entendemos o desenvolvimento psíquico em unidade afetivo-cognitiva e de ordem cultural.

Objetivamos contribuir com a área de psicologia escolar e educacional que, segundo Tanamachi (2000), consiste na "... área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional (escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado), o foco de sua atenção" (p. 85). Portanto, pode ser exercida pelo psicólogo na clínica, na escola ou em algum outro espaço, desde que tenha como foco o encontro entre o sujeito humano e a educação. Propomos procedimentos metodológicos que condigam com a concepção de educação, desenvolvimento e sociedade proporcionada pela PHC, mas que requer que o (a) psicólogo (a) que seja inspirado (a) por este trabalho compartilhe dessas concepções e que tenha conhecimento teórico-metodológico da teoria. Não se trata de uma proposta de instrumento nos moldes psicométricos, mas sim de uma proposta de processo avaliativo de caráter qualitativo que exige esse conhecimento e comprometimento do profissional.

1. O DESENVOLVIMENTO DAS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DAS AVALIAÇÕES PSICOMÉTRICAS ÀS AVALIAÇÕES QUALITATIVAS

– *Você é inteligente?*

– *Não... porque eu já tentei várias vezes ser uma pessoa boa aqui na escola, só que ninguém me deu moral, aí de repente eu fiquei assim [aponta para carinhas tristes].*

Resposta de Fernando, 8 anos, no encontro “Conversa e construção de história em quadrinhos”.

A resposta de Fernando que abre este capítulo nos mostra o sofrimento da criança que enfrenta dificuldades no processo de escolarização. Uma das ações realizadas pela escola quando crianças, como Fernando, enfrentam essa dificuldade, é encaminhá-las para o psicólogo (a) o qual, muitas vezes, realiza avaliações psicológicas no sentido de medir a inteligência, desconsiderando seu sofrimento e justificando a dificuldade escolar a partir de um construto. Esse objetivo tem sido questionado e criticado, bem como qual construto seria melhor para ser avaliado ou qual concepção de inteligência e/ou de desenvolvimento humano está subjacente à avaliação. Portanto, neste Capítulo objetivamos apresentar o desenvolvimento dessas avaliações que, a partir de avanços científicos e críticas no decorrer da história, têm se reinventado e continuam sendo fortemente utilizadas. Nosso objetivo é exibir um panorama geral sobre o desenvolvimento e uso de avaliações quantitativas e qualitativas, para podermos, pois, apresentar o processo de avaliação que realizamos, de caráter qualitativo.

Sintetizamos, inicialmente, a primeira escala dos autores Binet e Simon (1905/1916c) para medir a inteligência e suas ideias gerais; depois, discutimos como essa escala foi adaptada e como seu uso foi reinventado nos EUA. A partir disso e do desenvolvimento de novos modelos teóricos, outros testes foram desenvolvidos, como os testes Alpha e Beta, de caráter verbal e não-verbal que influenciaram o surgimento do teste mais utiliza-

do, em nível mundial, para crianças com dificuldades de aprendizagem *Wechsler Intelligence Scale for children* (WISC). Dedicamos, então, um item para apresentar essa avaliação, focando em sua última versão – WISC V (Wechsler, 2014). A partir de críticas ao WISC, surgem novos testes de caráter psicométrico, denominados como testes de segunda geração (Naglieri & Otero, 2018a), como o *Cognitive Assessment System* (CAS), o qual tem sua versão mais recente – CAS2 (Naglieri et al., 2014); apresentamos sua nova proposta de medida da inteligência e o por que se coloca como uma alternativa ao WISC.

Opondo-se aos testes tradicionais, surgiu um outro tipo de avaliação realizada nos moldes cognitivistas: a avaliação dinâmica, da qual verificamos os fundamentos e expressão no Brasil (Linhares, 1996; Linhares et al., 1998). A partir de críticas ao modelo cognitivo, por trás dessas avaliações, mostraram-se também avaliações de cunho quantitativo e qualitativo, como as desenvolvidas por Solovieva e Quintanar no México (Quintanar & Solovieva, 2003, 2010, 2013; Solovieva & Quintanar, 2012b, 2012c, 2012d, 2014a, 2017). Logo, apresentamos e contextualizamos esses modelos de avaliação.

1.1 A ESCALA BINET-SIMON E O DESENVOLVIMENTO DE AVALIAÇÕES PSICOMÉTRICAS

Os encaminhamentos de crianças, com dificuldades no processo de escolarização, para profissionais realizarem avaliações relacionadas ao desenvolvimento cognitivo aparecem, principalmente, na França, com Alfred Binet (1857–1911). Em 1882, a França decreta a obrigatoriedade do ensino, consolidação tardia de uma promessa da Revolução Francesa de 1789 (Alves, 2006). A escola, que passou a ser universal, ganhava um estilo novo, como a modificação dos conteúdos didáticos, a substituição dos livros clássicos por manuais didáticos, o barateamento dos serviços dos professores entre outras consequências da implementação da nova escola burguesa (Alves, 2006). Esses fatos contribuíram para criar o problema de que nem todas as crianças conseguiam aprender (Castro et al., 2013).

Dessa forma, em outubro de 1904, uma comissão foi nomeada pelo governo francês para o estudo das medidas necessárias para instruir as crianças com dificuldades. Essa comissão decidiu que a criança suspeita de retardamento⁶ deveria sair da classe normal somente depois de um exame pedagógico e médico que certificasse tal condição da criança (Binet & Simon, 1905/1916b). Binet e Simon (1905/1916b) questionam em seu artigo denominado *Sobre a necessidade de estabelecer um diagnóstico científico*

⁶ Essa é a nomenclatura utilizada pelo manual e publicações antigas, assim como “idiota”, “imbecil”, “débil” e outras que serão mantidas quando nos referimos a esses materiais.

de estados inferiores de inteligência⁷ como esse exame seria realizado, em relação à quais metodologias, observações, perguntas seriam utilizadas e como seria feita a comparação com crianças normais.

Binet e Simon (1905/1916b) criticavam os diagnósticos médicos utilizados para essa tarefa, pois estes não forneciam um diagnóstico preciso; a começar pelas divergências na terminologia. Os autores informam que o termo “*idiot*” (p. 10), que corresponderia à idiota, era utilizado para o nível mais baixo, “*imbecile*” (p. 10), que corresponderia a imbecil, para o intermediário e “*moron (débile)*” (p. 10), que, na língua portuguesa, corresponderia à débil mental ou idiota, para o estado mais próximo à normalidade. Porém, esses termos não eram consensuais para todos: “... temos abundantes provas disso na surpreendente divergência nos diagnósticos médicos feitos com poucos dias de diferença por diferentes alienistas a respeito do mesmo paciente” (Binet & Simon, 1905/1916b, p. 10).

Sobre a confusão de diagnósticos que ocorriam na época e como isso afetava a vida das crianças, Binet e Simon (1908/1916a) citam um estudo realizado por eles com 25 crianças com diagnósticos médicos de “inferiores intelectualmente”. Os pesquisadores aplicaram a avaliação que construíram e constataram que três dessas crianças apresentavam inteligência correspondente à sua idade e outras duas crianças tinham inteligência superior, entretanto, em seus diagnósticos estavam classificados como débeis mentais, idiotas ou “*moron*”. Os autores citam o caso de uma criança de sete anos a qual recebeu o diagnóstico de idiota e de que não sabia ler ou escrever, por isso questionam que esse diagnóstico (em que os autores avaliaram-na como normal) era como diagnosticar uma criança de três anos como idiota por não saber tocar piano, habilidade não ensinada e, portanto, não aprendida por uma criança dessa idade.

Os autores defendem que os médicos cometiam erros em suas metodologias de exame e que **faltava uma base científica** precisa para um diagnóstico diferencial (Binet & Simon, 1905/1916b). Eles, então, objetivam medir a capacidade intelectual da criança, a fim de detectar se a criança é “normal” ou “retardada” naquele momento presente. Nas palavras dos autores:

Nós devemos, por isso, estudar sua condição apenas no momento presente. Não temos nada a ver com o seu passado ou futuro; conseqüentemente, negligenciaremos sua etiologia e não tentaremos distinguir entre idiotice adquirida e congênita; por uma razão mais forte, deixaremos de lado toda consideração de anatomia patológica que possa explicar sua deficiência intelectual. Tanto pelo seu passado, quanto ao que diz respeito ao seu futuro, exercemos a mesma abstinência; não tentamos estabelecer ou preparar um prognóstico e deixamos sem resposta a questão de saber se esse retardamento é curável ou até mesmo improvável. Nós nos limitaremos a averiguar a verdade em relação ao seu estado mental atual. (Binet & Simon, 1905/1916c, p. 37)

⁷ Os materiais em espanhol e em inglês que estão citados neste livro constam com tradução nossa.

Por conseguinte, **o objetivo dos autores é determinar o nível de inteligência e a forma de fazer isso era comparando com o nível das crianças normais da mesma idade ou em nível análogo a esta, verificando a idade mental.** Eles ressaltam que, para isso, “é importante que o profissional esteja equipado de maneira que ele possa **usar, apenas como acessório, a informação dada pelos pais,** assim ele pode verificar sua informação, ou, quando seja necessário, dispensá-la” (Binet & Simon, 1905/1916c, p. 39, grifo nosso). Tal prática era diferente do que acontecia; eles afirmam que o médico escutava mais aos pais do que ao filho e assim podiam se deixar influenciar por informações que podiam ser modificadas de acordo com o que queriam ou achavam os pais. Estes podiam enviesar suas respostas, dependendo de suas vontades e não da capacidade da criança. Por exemplo: se os pais quisessem que a criança continuasse no ensino regular, diriam que o filho entendia tudo. Dessa forma, podemos compreender aqui de onde vem o **protagonismo da criança no processo de avaliação psicológica e a participação dos pais como acessório nesse processo.**

Binet e Simon (1905/1916c) defendem também o uso de diferentes métodos para se realizar a avaliação. Eles apresentam, pois, três procedimentos que deveriam ser empregados para reconhecer os níveis inferiores da inteligência: o método médico, responsável por verificar sinais da inteligência inferior nos níveis anatômico, fisiológico e patológico; o método pedagógico, que deveria se ocupar de medir o conhecimento adquirido; e o método psicológico, responsável por observações diretas e medidas dos níveis de inteligência.

Eles propõem a realização do método pedagógico que consistiria em avaliar o conhecimento que a criança deveria ter por frequentar determinada série na escola e avaliar o conhecimento fora da escola, sugerindo uma lista de perguntas de conhecimento prático como “Que dia é hoje?” “Quais são os nomes das cores?”. Porém, afirmam que precisariam de mais pesquisa em relação a isso, para saber qual resposta deveriam esperar de cada idade. Também ressaltam que esse método não poderia ser aplicado de forma exclusiva (Binet & Simon, 1905/1916c). Os autores enfatizam que o papel pedagógico é importante para o processo de avaliação, pois destacam a importância de diferenciar se o atraso da criança deve ser explicado por um problema de inteligência ou por alguma outra causa.

Os autores também consideram importante o método médico no sentido de identificar sintomas que seriam sinais de inteligência inferior. Os pontos ressaltados por eles são: antecedentes hereditários, desenvolvimento, exame anatômico e exame fisiológico. Eles citam pesquisas da época que buscavam relacionar esses pontos para explicar a inteligência inferior e que, por isso, o método médico devia se atentar a tais aspectos. Assim, para os autores, apenas o método psicológico deve ser sempre aplicado, uma vez que revela os sinais do “defeito” de maneira mais certa;

por conseguinte, os outros poderiam oferecer indicações extras.

Binet e Simon (1905/1916c) defendem o lugar da psicologia, diferenciando-a da medicina. Nesse sentido, Nicolas, Andrieu, Croizet, Sanitioso e Burman (2013) destacam que um dos objetivos de Binet era **legitimar o papel dos psicólogos na escola** e limitar o poder dos psiquiatras de retirar estudantes dessa instituição. De acordo com Beatón (2003), Binet postulava que a avaliação psicológica deveria ser diferente do diagnóstico médico: “Segundo Binet, o diagnóstico que temos que fazer é outro diagnóstico, não podemos partir do diagnóstico médico para definir o diagnóstico psicológico e o diagnóstico educativo” (p. 27). O método psicológico defendido por Binet e Simon (1905/1916c) tinha, como um dos princípios fundamentais, a ideia de que era possível avaliar a partir de experimentos em que se obrigava o sujeito a mostrar suas capacidades. Dessa forma, os autores apresentam a necessidade de estabelecer uma escala de medida de inteligência, na qual as tarefas aumentavam gradualmente de dificuldade.

A escala foi montada, na França, a partir de intenso trabalho experimental com crianças normais e aquelas que apresentavam problemas na escola. A intenção dos autores era construir testes “simples, rápidos, convenientes, precisos, heterogêneos, mantendo o sujeito em contato contínuo com o experimentador e envolvendo principalmente a faculdade (psíquica) de julgamento” (Binet & Simon, 1905/1916c, p. 41). A escala, de acordo com os autores, “... não permite a medida da inteligência, porque as qualidades intelectuais... não podem ser medidas como superfícies lineares são medidas, mas são, pelo contrário, uma classificação, uma hierarquia entre as diversas inteligências, e **para as necessidades da prática essa classificação é equivalente a uma medida**” (pp. 40-41, grifo nosso).

Assim, eles sugerem determinar a idade mental da criança, em outras palavras, em quantos anos uma criança é avançada ou atrasada em relação ao desenvolvimento normal localizando as correspondências das classificações “*idiocy*”, “*imbecility*” e “*moronity*” (idiota, imbecil e débil) em uma escala. Os autores demonstram suas reflexões a respeito do que seria importante que a escala medisse: “Devemos, portanto, trazer para o nosso exame a medida da sensação à maneira dos psicofísicos? Devemos colocar à prova todos os seus processos psicológicos? Uma leve reflexão nos mostrou que isso seria realmente um desperdício de tempo” (Binet & Simon, 1905/1916c, p. 42). Por fim, eles destacam a importância de testes que permitissem a análise da capacidade de julgamento; apontam que essa capacidade é uma das mais importantes para distinguir o nível de inteligência.

Nas recomendações gerais da escala, Binet e Simon (1905/1916c) apresentam como ela deveria ser aplicada, citando, por exemplo, como precisa ser a postura do avaliador. Eles destacam que o **avaliador não de-**

veria apenas apontar o resultado bruto, mas também observações psicológicas e que, durante a aplicação, não poderia dar qualquer tipo de sugestão ou ajuda, demarcando que sua prática é de caráter psicológico e não pedagógico.

Quando os autores relatam cada teste, é possível verificar quais tipos de observações e cuidados que eles requerem na realização da avaliação da inteligência, mostrando que não se trata de acertar ou errar a tarefa, mas de verificar como a criança a realiza. Isso se evidencia, por exemplo, no teste 11 (ver Quadro 1) em que escrevem que o avaliador deveria observar a forma com que a criança respondeu algo que era grosseiramente errado, pois se o respondeu com notável satisfação, indica uma ausência de **juízo**. Chamam a atenção, em vários momentos, sobre possíveis erros que podem cometer os psicólogos menos atentos, como no teste 20, sobre o conhecimento/memorização de objetos, em que o avaliador devia pensar se o objeto fazia parte da realidade da criança, ou seja, se ela tinha condições de conhecer a palavra para que pudesse ser avaliada. Para ilustrar, os autores afirmam que existem parisienses que nunca viram formiga, por exemplo, e, por isso, provavelmente não conheciam essa palavra. Também destacam que o avaliador deve verificar se o erro não foi cometido por alguma distração. A fim de entender como era essa escala e o que se propunha a avaliar, organizamos o Quadro 1 sistematizando a estrutura da escala e qual o construto avaliado em cada teste.

Quadro 1 - *Estrutura e construtos avaliados na Escala Binet-Simon*

Nome do teste	Construtos/Capacidades avaliadas
1. "Le Regard"	Habilidade de seguir um objeto em movimento com os olhos.
2. Preensão provocada por um estímulo tátil	Coordenação entre um estímulo tátil e o movimento de apreensão e transporte para a boca.
3. Preensão provocada por uma percepção visual	Coordenação entre a visão de um objeto e sua preensão, quando o objeto não é colocado em contato com a mão do sujeito.
4. Reconhecimento de alimentos	Julgamento entre o que é comestível e o que não é.
5. Busca de comida complicada por uma dificuldade mecânica leve	Memória, força de vontade e coordenação de movimentos.
6. Execução de comandos simples e imitação de gestos simples	Coordenação motora, associações entre certos movimentos e o entendimento do significado de gestos sociais.
7. Conhecimento verbal de objetos	Compreensão e linguagem ao perguntar sobre partes do corpo e nome de objetos comuns.
8. Conhecimento verbal de imagens	Compreensão e linguagem ao perguntar onde estão objetos em figuras.
9. Nomeação de objetos designados	Compreensão e linguagem ao pedir que a criança nomeie a figura apresentada.

10. Comparação imediata de duas linhas de comprimentos desiguais	Capacidade de comparação.
11. Repetição de três figuras	Memória imediata e atenção voluntária.
12. Comparação de dois pesos (medidas)	Atenção, comparação e sentido muscular.
13. Sugestionabilidade	Capacidade de julgamento e de resistência quando são sugeridas à criança situações que não existem (como o comando "aperte o botão", sem que exista um botão).
14. Definição verbal de objetos conhecidos	Vocabulário, noções gerais, habilidade de colocar ideias simples em palavras.
15. Repetição de frases de quinze palavras	Memória imediata, atenção voluntária, linguagem.
16. Comparação de objetos conhecidos de memória	Ideação, noção de diferenças e capacidade de observação.
17. Exercício de memória em figuras	Atenção e memória visual.
18. Desenhando um projeto de memória	Atenção, memória visual e capacidade de análise.
19. Repetição imediata de figuras	Memória imediata e atenção imediata.
20. Semelhanças de vários objetos conhecidos dados pela memória	Memória, reconhecimento consciente de semelhanças, capacidade de observação.
21. Comparação de comprimentos	Capacidade de comparação.
20. Cinco pesos (medidas) a serem colocados em ordem	Atenção, apreciação do peso, memória e capacidade de julgamento.
23. Lacuna nos pesos (medidas)	Capacidade de verificar qual peso foi retirado (continuação do teste anterior).
24. Exercício sobre rimas	Vocabulário, imaginação e julgamento.
25. Lacunas verbais para serem preenchidas	Memória e julgamento.
26. Síntese de três palavras em uma frase	Espontaneidade, facilidade de invenção e combinação, aptidão para construir frases.
27. Resposta a uma pergunta abstrata	Abstração.
28. Reversão dos ponteiros do relógio	Raciocínio, atenção, imagem visual.
29. Corte de papel	Atenção voluntária, raciocínio e imagem visual.
30. Definições de Termos Abstratos	Abstração, requer conhecimento de vocabulário.

Fonte: a autora.

Faz-se importante ressaltar que no trabalho dos autores, muitas vezes, não ficam claros os componentes que estão sendo medidos em cada teste. Organizamos da forma mais fidedigna ao material consultado e queríamos ressaltar que o que os pesquisadores destacam é a importância dos seguintes **componentes para a avaliação da inteligência: capacidade de compreensão, julgamento, raciocínio e invenção**. Assim, estes podem ser avaliados em diferentes testes e não necessariamente o avaliador deveria usá-los na ordem em que são apresentados ou sequer usar todos. Os autores chamam a atenção para os testes de compreensão e linguagem (7, 8 e 9), que são testes limítrofe entre "imbecilidade" e "idiotice". Também destacam o teste 27 de abstração para o diagnóstico de debilidade mental (Binet & Simon, 1905/1916c).

Sobre a escala de Binet e Simon, Vygotsky e Luria (1930/1996) afirmam que os testes empíricos foram elaborados para que determinada faixa etária pudesse responder. Se a criança tivesse algum retardo no desenvolvimento, ela não conseguiria responder os testes elaborados para a sua idade. Caso a criança tivesse altas habilidades, ela conseguiria resolver problemas do nível de idade seguinte, sendo possível calcular o grau de desenvolvimento a partir disso.

Com o sucesso do método Binet-Simon, outros estudiosos utilizaram a escala em outros contextos e obtiveram resultados diferentes aos dos autores que podiam invalidar a divisão de idade mental que eles propuseram para classificar as crianças. Binet (1911/1916) cita primeiramente um estudo de M. Decroly e Mille em que avaliaram 43 crianças de uma escola privada na Bélgica que deram melhores respostas do que a amostra francesa, a partir das quais foram sistematizadas as respostas por idade. O autor analisa esses resultados, comparando-os aos outros como um que apresentava crianças em escolas ricas, com menos alunos por sala, em Paris, com resultados mais altos que o da amostra do autor, e com crianças mais pobres em escolas pobres, com mais alunos por sala, com resultados abaixo do esperado. Essa diferença em resultados dos níveis de inteligências de crianças ricas com educação mais individualizada o leva a mencionar o ambiente familiar e o escolar como motivo da superioridade verbal apresentada e que interfere na inteligência superior medida pela escala (Binet, 1911/1916). Nas palavras do autor:

Eu suponho que nas escolas ricas, existem menos crianças por sala do que em escolas pobres; e isso é, eu acredito, uma importante condição para tomar em conta para estimar corretamente o desenvolvimento intelectual da criança. Eu acredito que... a criança irá se desenvolver melhor em uma classe composta por 15 ou 20 crianças, do que em uma classe composta por um número maior... (Binet, 1911/1916, p. 324)

Com isso, podemos entender a complexidade de se propor um teste que objetive avaliar a idade mental de uma criança, bem como de adaptar os testes para outras populações e contextos, podendo levar a diagnósticos errôneos assim como o próprio Binet chamava a atenção para o que acontecia nos diagnósticos médicos. Os estudos de Binet, como estão mencionados a seguir, foram muito importantes para o desenvolvimento da ciência psicológica para além da França e pelo consequente afastamento dos médicos do papel de levar as crianças da escola para o hospital, como mencionam Nicolas et al. (2013). Mesmo que Binet considerasse o método pedagógico como importante, ele queria diferenciar as crianças atrasadas das que tinham alguma condição médica e das que tiveram uma educação inferior. Percebemos que, na prática, sua proposta metodologicamente organizada também estava passível de erros diagnósticos. Ao expor esses estudos que, de certa forma, questionavam a sua caracte-

rização de idade mental, entendemos como sua sistematização não respondia a todos os casos, pois não havia considerado fatores como classe social e metodologia de ensino, ocupando-se apenas da análise da criança, sem considerar a escola ou a família, concepção que ainda persiste nas avaliações hoje em dia.

A escala de Binet e Simon foi importada para a psicologia americana por Henry Goddard (1866-1957) e Lewis Terman (1877-1956) (Nicolas et al., 2013). Goddard (1916), na introdução da publicação da escala em inglês – material que foi consultado nesta pesquisa, afirma ter sentido necessidade de publicar todo o trabalho de Binet e Simon devido às críticas recebidas por estadunidenses, que ele considera terem sido realizadas pela falta de conhecimento do trabalho completo dos autores. Goddard, já em 1911, aplicou o teste em escolas públicas e em 1913 em imigrantes (Zenderland, 2001). Contudo, a publicação da escala adaptada para a população estadunidense foi publicada somente em 1916 por Terman, a conhecida Escala Stanford-Binet. De acordo com Gibbons e Warne (2019), a escala tinha traduções diretas ou poucas adaptações da escala proposta por Binet.

Gould (1999) afirma que nos EUA, a escala se transformou em um formulário e foram ignoradas ou distorcidas suas advertências e instruções. Vale ressaltar, também, que o desenvolvimento dos testes para avaliar o nível da inteligência nos EUA teve influência do conceito de Quociente de Inteligência – QI, proposto pelo psicólogo alemão W. Stern⁸ (1871-1938) em 1912, que teve como objetivo simplificar e tornar mais prática a concepção de níveis intelectuais, propondo que o QI fosse determinado pela divisão da idade mental pela idade cronológica (Stern, 1912/1914). Nesse sentido, Terman (1916) indicou que o QI fosse o resultado da divisão da idade mental pela idade cronológica multiplicado por 100, a fim de evitar a fração.

O momento histórico dos pesquisadores responsáveis por levarem a obra de Binet ao EUA era também a redescoberta da obra de Mendel, o qual acreditava que os traços humanos fossem produto apenas do gene, desconsiderando a interação com o ambiente. As teorias genéticas foram usadas para explicar diferenças étnico-raciais, superioridade e inferioridade entre os homens e ficaram conhecidas como teorias eugenistas. A eugenia consiste no ramo da genética aplicada que objetiva aperfeiçoar a raça humana pela reprodução seletiva e eliminação dos incapazes (Hobsbawn, 1995). Essas teorias ganharam espaço principalmente depois da Primeira Guerra Mundial, em que havia um aumento da desilusão, da fome e da miséria. Nesse cenário do pós-guerra, países como os EUA, buscando o bem-estar social, tomaram medidas eugenistas, com a finalidade de

⁸ Vale ressaltar que Vigotski (1934/2009a) criticou a postura reducionista de Stern em *A construção do pensamento e da linguagem* por simplificar o desenvolvimento da linguagem, desconsiderando as primeiras etapas desse processo que se relacionam ao aparecimento da função de signo.

controlar a seleção natural, buscando “uma raça pura”, impedindo a propagação de “vidas inferiores”, o que levou à criação de leis de esterilização que tiveram início nos EUA e chegaram a medidas extremas na Alemanha, com o Holocausto (Hobsbawn, 1995).

Nesse contexto, surge nos EUA a ideia do QI hereditário, que foi base para a implementação, em 1924, da Lei de Restrição da Imigração, a qual restringia o acesso de pessoas de regiões “geneticamente desfavoráveis” aos EUA. Essa explicação científica para a intolerância ao imigrante era devida à chegada de mão de obra barata de estrangeiros ao país. Portanto, a medida do QI foi utilizada para fins eugenistas de segregar e impedir a procriação de quem não se enquadrava no ideal estadunidense (Gould, 1999). Segundo Moysés e Collares (1992), esses discursos eugenistas e racistas seguem com força até a atualidade, influenciando nas formas de compreender os problemas de escolarização.

De acordo com Castles (2012), nos EUA, o **objetivo do uso do teste de inteligência de Binet não foi sempre o mesmo do trabalho original**. Na França, a preocupação de Binet era com as questões da escola pública universal e ele acreditava que as crianças com deficiência identificadas em sua avaliação poderiam se desenvolver a partir de programas interventivos. Por outro lado, nos EUA, a preocupação era com desvios de todos os tipos, relacionando, a partir de ideias eugenistas da época, problemas sociais como crime, pobreza, alcoolismo e promiscuidade sexual com baixa inteligência. O objetivo do teste de inteligência, nos EUA, estava mais envolvido com a identificação desses “defeitos” com controle, tornando-se pauta de prioridade nacional, porque queriam culpar as pessoas e não a estrutura econômica pela crescente desigualdade social. Essas ideias chegaram ao Brasil em um contexto de desenvolvimento urbano-industrial, que requeria indivíduos alfabetizados para trabalhar, necessitando, portanto, do desenvolvimento da escola, de acordo com Antunes (1998). É possível observar isso no livro sobre a I Conferência Nacional de Educação (Costa, Shena, & Schmidt, 1997), a qual aconteceu em 1927, realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) na cidade de Curitiba, Paraná.

No geral, a ABE, apesar de os membros não compartilharem ideias hegemônicas, tinha como objetivo transformar a escola na principal transmissora de valores como higiene, moral e patriotismo (Abreu Junior & Carvalho, 2012). Na tese 13 da Conferência realizada pela ABE (Costa et al., 1997), Magalhães (1997) defende o uso de testes psicológicos nas escolas, aponta que já havia uma tradução dos testes de Binet feita por Medeiros e Albuquerque, mas que ela julgava inadequada ao povo brasileiro, pois havia sido uma tradução fiel. Magalhães (1997) propõe modificações, assim como fez Terman nos EUA, para atender à “raça brasileira” (p. 107). Sobre o teste, a autora expõe:

Será possível fazer uma seleção racional entre crianças normais,

anormais e retardadas, evitando assim os males incalculáveis que resultam fatalmente da fusão de capacidades diversas numa escola ou numa coletividade... a seleção de alunos criará, evidentemente para o aluno normal ou supranormal, possibilidade de adiantamento muito mais rápido e mais eficiente, pois não haverá na turma o elemento 'criança anormal' atrasando o curso regular das aulas. Esses alunos retardados não se sentirão mais desanimados pelos sucessos constantes de seus camaradas mais favorecidos, sucessos tão facilmente obtidos, que convencem cada vez mais a criança anormal da inutilidade do seu esforço. (Magalhães, 1997, p. 108)

De acordo com Abreu Junior e Carvalho (2012), podemos entender que o objetivo era beneficiar os alunos “normais”, pois eles trariam o progresso para a nação. Esse aluno “normal” se referia a um indivíduo pertencente à classe alta ou média, o mesmo utilizado como amostra para o desenvolvimento dos testes. Os autores chamam a atenção para o item 5 do teste para crianças de oito anos que pedia a definição de 20 palavras, cuja explicação afirma tratar de palavras usuais extraídas de observações da criança de classe média.

Os autores também destacam a tese 82 da I Conferência Nacional de Educação (Costa et al., 1997), de Álvaro Guimarães Filho intitulada “Educação e higiene mental”, em que ele defende a importância de o professor conhecer os preceitos da higiene mental para identificar, juntamente ao psicólogo e psiquiatra e aos testes de Binet, as crianças que deveriam estar em classes separadas devido à classificação intelectual. Ressaltam a atenção para a fraqueza epistemológica presente nesse trabalho, em como o autor usa termos triviais, sem fornecer as devidas definições, como se fossem conceitos científicos. Em 1929, Lourenço Filho⁹ criou o primeiro instrumento nacional que originou a prova teste ABC de fácil e rápida aplicação (aproximadamente oito minutos), e tinha como um dos objetivos avaliar a maturidade para a alfabetização para que se pudessem definir as classes em que as crianças iriam frequentar (Silva & Schelbauer, 2007).

Quando apresenta o desenvolvimento da psicologia no Brasil, Patto (1984) afirma que essa visão psicométrica marca o primeiro momento dessa ciência e se refere ao período de 1906 a 1930 na Primeira República. Também na URSS, onde se constituiu a abordagem psicológica histórico-cultural, como apresentaremos no Capítulo II. Devido a isso, muitas crianças que não eram deficientes, mas que apresentavam dificuldades por algum motivo como negligência ou indisciplina, detectadas pelos testes, eram inseridas em escolas especiais (Delari Junior, 2008).

Percebe-se, portanto, que os testes foram tomando proporções cada vez maiores em diferentes esferas da sociedade em todo o mundo. De acordo com Gould (1999), “a aplicação de testes logo se transformou numa indús-

⁹ Lourenço Filho tem grande destaque no cenário da educação brasileira. No início do século XX, o autor participou ativamente da constituição desse campo e da psicologia enquanto ciência (Sganderla & Carvalho, 2008).

tria milionária... Trinta minutos e cinco testes poderiam marcar uma criança para o resto da vida” (pp. 183-185), já que um dos objetivos da avaliação apontado por Terman era medir as capacidades inatas das crianças, a fim de encaminhá-las às suas devidas posições na sociedade. Binet (1911/1916) alertava para a possibilidade de cometer erros com a testagem quando esta é aplicada de forma rápida e defendia incansavelmente a necessidade de aplicarem-se muitos testes para então efetuar um diagnóstico para os escolares. Nas palavras do autor:

... um teste particular isolado do resto, de pouco valor, é aberto a erros de todo tipo, especialmente se for rápido e aplicado a escolares; o que dá força demonstrativa é um grupo de testes, uma coleção que preserve a fisionomia média. Isso pode parecer uma verdade tão trivial que dificilmente vale a pena exprimi-la. Pelo contrário, é uma verdade profunda e o bom senso está longe de ser suficiente para adivinhar essa assim chamada trivialidade, que até hoje tem sido constantemente desconsiderada. Um teste não significa nada, vamos repetir enfaticamente, mas cinco ou seis testes significam alguma coisa. Isso é tão verdadeiro que quase se pode dizer: “Importa muito pouco o que os testes são, desde que sejam numerosos”. (Binet, 1911/1916, p. 329)

Dessa forma, a partir de Binet e suas adaptações estadunidenses, a ideia de quantificar o psiquismo foi ganhando cada vez mais força e os testes psicológicos eram usados para consolidar a psicologia como ciência, de acordo com Gould (1999). Assim, outro grande marco nesse desenvolvimento foi a publicação, depois da Segunda Guerra Mundial, das escalas Wechsler, dentre elas, o teste de inteligência para crianças – WISC (Wechsler, 2014).

1.2 A ESCALA WISC: SEU DESENVOLVIMENTO E ÚLTIMA VERSÃO

A *Stanford-Binet Intelligence Scale* (SB), mencionada anteriormente, teve muitas revisões e sua última edição foi a de 2003 (Gibbons & Warne, 2019). Desde sua criação, tem dominado, juntamente à *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), a testagem de inteligência por décadas, sendo considerados os dois testes mais populares no século XXI (Gibbons & Warne, 2019). No campo da pesquisa, uma análise realizada por Santos et al. (2015), que verificou a produção brasileira em avaliação psicológica, apontou que 82.04% dos 571 estudos considerados, empregaram algum instrumento de avaliação, estando o WISC entre os cinco mais utilizados nas pesquisas, que não estão apenas na área da educação.

A primeira escala Wechsler (1896–1981) surgiu em 1939 – Wechsler-Bellevue – que visava avaliar adultos. Wechsler criticava o demasiado peso do conteúdo verbal da escala Stanford-Binet e assim construiu seu teste para produzir um QI verbal e não-verbal. Seu teste foi fruto de sua pesquisa e de sua experiência na aplicação de provas durante a Primeira Guerra Mundial no *Army Alpha* e no *Army Beta* (Wechsler, 2014). A concepção

de inteligência por trás da proposição de testes com caráter verbal e não-verbal é a mesma criticada por Vigotski (1934/2009a) sobre compreensões reducionistas do desenvolvimento da linguagem: baseia-se apenas na externalização da linguagem, não considerando a linguagem interna na avaliação, entendida pelo autor histórico-cultural como a tradução do pensamento em palavras e não como a simples ausência de som.

Retomando o contexto anterior a essa primeira escala de Wechsler, é com Robert Yerkes (1876-1956), então presidente da *American Psychological Association* (APA)¹⁰, que surge a ideia de identificar testes que poderiam ser usados para avaliar uma grande variedade de homens de forma eficiente e de fácil administração em grupo. Essa necessidade surge devido à entrada dos EUA na Primeira Guerra Mundial em 1917 e, pensando em melhorar a eficiência do Exército e da Marinha, o conselho de pesquisa liderado por Yerkes (que contava com alunos de Terman) realizou **avaliações Alpha, de caráter verbal e quantitativo para homens que possuíam trajetória educacional e podiam falar inglês, e avaliações Beta, de caráter não-verbal para aqueles que não podiam ler ou falar inglês**. As avaliações *Alpha* consistiam em perguntas relacionadas ao conhecimento geral, senso comum, conhecimento verbal (por exemplo, antônimos e sinônimos) e de direções verbais. Já os testes *Beta* envolviam resolução de tarefas que exigiam construir algo usando blocos, associação de números, identificação de ausências em figuras e cópia de formas geométricas (Naglieri, 2015).

Consoante Naglieri (2015), “20 de julho de 1917 poderia ser considerado a data de nascimento do teste de QI no formato verbal, quantitativo e não-verbal” (p. 296), o que o autor chama de QI tradicional. Vale ressaltar que com essa testagem em grande escala, Yerkes conseguiu uma grande quantidade de dados e análises estatísticas que o levou a afirmar a hereditariedade do QI (Gould, 1999). Segundo Castles (2012), **desde o surgimento dos testes de QI, existe uma disputa em relação à sua natureza e ao uso e desuso dos testes**, o que a autora chama de “Guerra do QI”. Conforme afirmamos anteriormente, percebe-se que Binet (1911/1916) considerava o aspecto ambiental e social no desenvolvimento da inteligência e, por isso, defendia intervenções para crianças com necessidades especiais, porém nem todos os cientistas estadunidenses entendiam o QI e usavam os testes dessa forma. Castles (2012) localiza uma divisão nos EUA entre os que defendem o caráter hereditário do QI, que a autora chama de conservadores e os que defendem o papel do ambiente¹¹ no desenvolvimento da

¹⁰ A APA é a maior organização que representa a psicologia nos Estados Unidos da América. Foi fundada em 1892 por 26 membros, cresceu subitamente depois da Segunda Guerra Mundial e hoje conta com mais de 121 mil membros (American Psychological Association, 2008).

¹¹ A consideração do ambiente proposta pela autora não corresponde à concepção postulada pela PHC, que se fundamenta nos aspectos histórico-culturais da formação social do psiquismo, indo além da concepção ambiental, e considerando a sociedade como caracterizada por relações de classe.

inteligência e que, portanto, deve ser considerado na análise dos testes, que ela chama de liberais.

Com as medidas eugenistas explicitadas na terrível experiência nazista e depois da Grande Depressão nos EUA, as explicações genéticas para diferenças intelectuais perderam lugar¹², o que levou a APA, em 1938, a apoiar explicações ambientais para essas diferenças, resgatando o pressuposto de Binet de que intervenções podem desenvolver a inteligência. Enquanto isso, cientistas conservadores acreditavam que investir nessas intervenções era um desperdício de recursos públicos. Contudo, em 1938, uma pesquisa provou que o QI podia sim mudar a partir de apropriadas intervenções educacionais. A Revista Time (“IQ Control”, 1938) divulgou uma pesquisa de um grupo de pesquisadores de *Iowa's State University* que relatava uma comparação entre crianças que participaram de programas pré-escolares especiais e atingiram maiores pontuações e crianças que não receberam tratamento (Castles, 2012).

Em meio a esse contexto e trazendo na bagagem sua experiência com o uso dos testes *Alpha* e *Beta*¹³, Wechsler então criou sua primeira escala com componentes verbais e não-verbais, mencionada anteriormente – *Wechsler-Bellevue Intelligence*. Com o sucesso da sua escala, criou um teste para as crianças em 1949 – o WISC (Gibbons & Warne, 2019). Suas baterias de testes tornaram-se as mais utilizadas na avaliação de inteligência da história (Naglieri, 2015).

No Brasil, esse teste teve uma alta recepção, pois a psicologia se envolvia mais com a aplicação de diagnósticos e tratamento para as crianças, que apresentavam dificuldades na escola, o que marca o que Patto (1984) chama de segundo momento da psicologia no Brasil, que data de 1930 a 1960. Vale ressaltar a grande influência de um viés clínico na psicologia advindo também do fato de que até 1962, ano em que a psicologia foi regulamentada a partir da Lei 4.119, essa profissão era exercida por outros profissionais oriundos da medicina ou da pedagogia, como o próprio Lourenço Filho, por exemplo. Dessa forma, a teoria pedagógica que vinha ganhando espaço nessa época – Escola Nova – também teve influência na consolidação da psicologia relacionada à aplicação de testes (Facci, 1998).

Essa teoria consistia em uma proposta de educação para todos e nascia como uma alternativa ao modelo tradicional de educação, deslocando o centro da educação do professor para o aluno. Logo, o importante era aprender a aprender. No Brasil, essa ideia foi expressa no Manifesto dos

¹² Vale ressaltar que por mais que nesse momento as ideias eugenistas perderam lugar, a guerra do QI não acaba e um exemplo disso é a publicação de um artigo no qual Fletcher (1972) afirma que qualquer indivíduo que pontue menos de 40 na escala Stanford-Binet é “questionavelmente uma pessoa” (p. 1) e que abaixo da marca de 20, não se qualifica como uma pessoa. Para aprofundar esse tópico, ver Gould (1999).

¹³ De acordo com Naglieri (2015), Wechsler participou de testagem de 260 homens usando esses testes.

Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Silva & Schelbauer, 2007). Com a promessa da educação para todos, ela ganhou espaço no Brasil, que passava por um processo de industrialização e urbanização nas décadas de 1920 e 1930 e tinha o analfabetismo e a desistência escolar como grandes problemas a serem enfrentados (Silva & Schelbauer, 2007). Essa proposição contribuiu e ainda contribui para a constatação do conceito de anormalidade psíquica, a qual os testes de inteligência visam detectar (Possidônio, 2012).

Dessa forma, o grupo que criou os testes Alpha e Beta continua influenciando os testes de QI há mais de cem anos (Naglieri, 2015). Os testes que foram criados após essa experiência, como os de Wechsler e os de Otis-Lennon¹⁴, passaram por diversas atualizações, inclusive após a morte dos autores, contando com um grupo de pesquisadores, incorporando novos conhecimentos e interpretações, porém ainda baseados em medidas primeiramente acordadas em 1917 (Naglieri, 2015). Por isso, de acordo com Castles (2012) “quanto mais as coisas mudam, mais elas continuam as mesmas” (p. 105), parte do título de seu capítulo de livro dedicado a apresentar os cem anos de história dos testes de QI. Segundo a autora, os atuais testes de QI se assemelham muito aos primeiros.

Atrás do WISC e de todos os testes psicométricos do funcionamento cognitivo, está a ideia de **fator g, proposto por Spearman** em 1904 (Wechsler, 2014). A partir dessa concepção, a atividade intelectual tem uma função ou grupo de funções fundamentais, o que ele denominou de inteligência geral ou g. Entretanto, nos anos de 1950, os testes de inteligência começaram a medir aspectos mais específicos do funcionamento cognitivo individual, devido ao desenvolvimento de técnicas fatoriais-analíticas para medir habilidades mentais e às incorporações de outros fatores ao construto postulado por Spearman, como o proposto por seu estudante, Cattell (1860-1944). De acordo com Wechsler (2014), Cattell afirma que a inteligência é composta pela inteligência fluida (*fluid intelligence – Gf*) e a inteligência cristalizada (*crystallized intelligence – Gc*). Horn (1928-2006), também um psicólogo cognitivista estadunidense, pioneiro no desenvolvimento da teoria das inteligências múltiplas, mais tarde incluiu a esse modelo os seguintes fatores: **percepção visual, memória de curto-prazo, armazenamento e recuperação a longo prazo, velocidade de processamento, capacidade de processamento auditivo, capacidade quantitativa e capacidade de leitura e escrita. Dessa forma, os testes passaram a avaliar esses domínios para medir a inteligência** (Wechsler, 2014).

O debate em torno da inteligência, nos anos 1970, era de que existia um aspecto da inteligência que subjazia a todos os domínios cognitivos,

¹⁴ Otis-Lennon School Ability Test (OLSAT) é um teste de múltipla escolha de administração grupal, exceto para pré-escolares, que visa medir o raciocínio verbal, quantitativo e espacial. Seu nome é devido a Arthur Sinton Otis (1886-1964), que faleceu antes de sua publicação em 1979, e Roger Thomas Lennon (1916-1986), que adotou os conceitos de Otis e publicou o teste como teste de habilidades de escolares (Prince, 2018).

influenciando-os. Hodiernamente, apesar da ênfase nas múltiplas habilidades cognitivas, esse conceito ainda é válido. De acordo com Gottfredson e Saklofske (citados por Wechsler, 2014), a inteligência é entendida por grande parte das teorias da inteligência de forma hierárquica, com um fator geral no nível mais alto, seguido por subsequentes domínios da capacidade cognitiva. Tal concepção considera as capacidades cognitivas de forma isolada umas das outras, pois se fundamentam no método materialista científico naturalista caracterizado por diversos princípios, dentre eles o isolamento e a identidade, que, conforme analisaremos no Capítulo II, diferente do método materialista histórico, não permite entender as relações estabelecidas entre os fenômenos, mais especificamente, no estudo dos domínios cognitivos, não demonstra como cada um desses se integram e se transformam mutuamente.

Faz-se importante retomar a definição de inteligência para Wechsler, que é: "... a capacidade agregada ou global de uma pessoa de agir propositalmente, para pensar de forma racional e lidar com seu ambiente de forma eficaz" (Wechsler, 1944, p. 3 citado por Fletcher-Janzen, 2014). De acordo com Fletcher-Janzen (2014), durante o desenvolvimento das novas escalas, essa ideia não se modificou essencialmente, mas a medida da inteligência tem sofrido mudanças. Baseado na definição de que a inteligência é global (caracteriza o comportamento geral do indivíduo) e específica (possui habilidades distintas entre si) presente no *Wechsler-Bellevue Intelligence*, Wechsler selecionou e desenvolveu subtestes que destacavam aspectos cognitivos importantes de se avaliar, que são, segundo o autor: **compreensão verbal, raciocínio abstrato, processamento espacial-visual, raciocínio quantitativo, memória e velocidade de processamento**. Esses ainda são os aspectos avaliados pelas novas versões do teste (Wechsler, 2014). Segundo Castles (2012), o que foi novo nas escalas Wechsler foi a possibilidade de interpretar resultados de subtestes individuais, o que permitiu uma avaliação de padrões individuais de **potencialidades e fraquezas cognitivas**. Porém, essa análise é realizada no âmbito descritivo e não explicativo, como propomos neste livro.

Seguindo esse raciocínio, conforme o manual da escala, os subtestes não se configuram como medidas de diferentes tipos de inteligência, mas como diferentes medidas da inteligência. Essa é a resposta de Wechsler à crítica de que seu teste adota a estrutura de inteligência de dois fatores, dividindo a prova em verbal e performance, como *alpha* e *beta* (Wechsler, 2014). Uma escala que é alvo de críticas em relação ao grande peso que o teste coloca ao conhecimento verbal¹⁵ é a de **Compreensão Verbal por requerer conhecimento adquirido para sua solução** (Naglieri

¹⁵ Essa crítica é feita dentro da lógica formal, em outras palavras, na superfície do problema, guiando-se pelos mesmos princípios que não consideram a linguagem interna nas avaliações "não-verbais". Desconsideram a etapa de linguagem interna na relação entre pensamento e linguagem.

& Otero, 2018a). Um dos testes presentes nessa escala é o de Vocabulário, que mede o conhecimento de palavras, em que se pede à criança que nomeie uma figura ou descreva uma palavra (sem nenhum contexto). Desse modo, para ter uma boa pontuação, a criança deve saber as palavras ou as definições que o avaliador está esperando.

Outro teste é o **Semelhanças**, construído para medir a formação de conceito verbal e pensamento abstrato, em que a criança deve conhecer as palavras ou os objetos para encontrar a semelhança entre eles. Dessa forma, o resultado fica comprometido, caso a criança não conheça as definições. Já o teste de **Informação** foi desenhado justamente para medir o conhecimento, pois a criança deve responder questões que demandam informação geral. De acordo com o próprio manual, sua função é medir a capacidade de “adquirir, reter e recuperar conhecimento factual geral” (Wechsler, 2014, p. 8). Todavia, no final não há como avaliar essas capacidades, **sendo medido, muitas vezes, apenas o conhecimento da criança, que define então sua pontuação, o que é problemático e depende de seu contexto.**

Em conformidade com Patto (1997) e Facci et al. (2006), a ideia da existência de um padrão normativo das habilidades humanas presente nos testes psicométricos privilegia as habilidades e conhecimentos de uma classe social, sendo forjada uma concepção de ser humano que dissocia o desenvolvimento do contexto e da condição social dos indivíduos. Dessa forma, o fato de as questões dependerem de respostas que demandam um conhecimento específico, adquirido por determinada classe social, em contexto específico, causa prejuízo às crianças que não pertencem a essa realidade. A Escala de compreensão verbal é uma das cinco escalas (ver Figura 2) presentes na última versão do WISC.



Figura 2. Estrutura do WISC V. Fonte: Elaborada pela autora a partir de Wechsler (2014).

O WISC-V possui um total de 21 subtestes; 13 deles estão presentes no WISC IV (Cubos, Semelhanças, Raciocínio Matricial, Dígitos, Código, Vocabulário, Procurar símbolos, Informação, Conceitos de imagem, Sequências de números e letras, Cancelamento, Compreensão e Aritmética). Os novos subtestes são: Pesos de Figuras da escala de raciocínio fluído (adaptado do subteste Pesos de Figuras do *Wechsler Intelligence Scale for Adults IV – WAIS-IV*), Quebra-Cabeças Visuais da escala viso-espacial (adaptado do

subteste Quebra-Cabeças Visuais do WAIS-IV), Span de Figuras e todos os subtestes das escalas complementares (Wechsler¹⁶, 2014, p. 3). Vale ressaltar que, de acordo com Giboons e Warne (2019), tanto o WISC quanto a escala Stanford-Binet, apesar de terem adicionado e modificado testes, nunca substituíram todos os subtestes por completo.

Não é objetivo deste livro apresentar todos os construtos medidos pelo teste ou quais são as tarefas para tal, mas sim apresentar um apanhado geral de como esses testes foram se desenvolvendo e as críticas relacionadas a eles. Dessa maneira, vale ressaltar o trabalho de Giboons e Warne (2019), que realizaram uma pesquisa que objetivava encontrar as origens dos testes mais utilizados, dentre eles o WISC, constataram que essas versões contêm, além de métodos modernos, subtestes antigos.

Se essa pesquisa abrangesse outras avaliações contemporâneas ao WISC V encontraria mais semelhanças, mostrando que muitos testes atuais possuem tarefas semelhantes ao WISC¹⁷. Consoante ao manual, o fato de subtestes aparecerem de diferentes formas ou iguais em outras escalas; como as tarefas de cubos e vocabulário, que aparecem também nas escalas de Kaufman, confirmam que os testes presentes na escala possuem fundamentos fortes na teoria da inteligência. Também a correlação alta com outros testes evidencia a validade de sua escala e indicam que esses testes medem construtos similares (Wechsler, 2014).

Podemos pensar, ainda, que essas correlações são tão altas justamente devido à origem comum de todos os testes, os quais conservam ainda muitas tarefas dos primeiros. O que há de novo é o fato de que, de acordo com o manual (Wechsler, 2014), as novas versões do WISC têm melhorado a avaliação dos domínios da habilidade cognitiva, já que se baseiam em “teorias de inteligência atuais, estudos fatoriais analíticos e investigações clínicas, continuando a fornecer uma medida confiável da inteligência global” (p. 3).

Outra crítica comum ao WISC é de que ele remete demasiado ao fator g, mas Wechsler responde que as novas versões do teste medem tanto o funcionamento intelectual amplo como os discretos domínios da capacidade cognitiva (Wechsler, 2014). No entanto, o manual também destaca que, apesar de ter diversas vantagens na avaliação e divisão de domínios cognitivos, é preciso notar que as funções cognitivas estão inter-relacionadas funcionalmente e neurologicamente, sendo difícil medir um domínio puro do funcionamento cognitivo. Por exemplo, a velocidade de proces-

¹⁶ O material consultado foi o manual canadense, pois sua versão mais recente ainda não está disponível no Brasil.

¹⁷ Vale ressaltar que os autores da PHC também fazem uso de algumas dessas tarefas ou semelhantes com o intuito de explicar o desenvolvimento da criança e não de descrever a performance de forma descontextualizada.

samento engloba a habilidade de os indivíduos compreenderem a instrução verbal, discriminarem o estímulo visual, processarem a informação e indicarem a resposta a partir do funcionamento motor. Destarte, os estudos fatoriais analíticos sugerem a presença ou abstinência de um domínio em determinada tarefa, porém o resultado do que a tarefa mede depende da combinação da análise de outros subtestes. Nas palavras de Wechsler (1975, p. 138 citado por Wechsler, 2014): "... os atributos e fatores da inteligência, como as partículas elementares da física, têm propriedades coletivas e individuais ao mesmo tempo, ou seja, quando estão sozinhos parecem se comportar de maneira diferente do que quando operam em conjunto".

Apesar dessa constatação da **dificuldade de se avaliar um processo cognitivo porque ele não funciona de forma isolada**, o que críticos afirmam é que sem uma teoria ligando os processos cognitivos, torna-se complicado realizar esse tipo de interpretação, dependendo inteiramente da concepção teórica e da experiência do clínico. A falta de uma teoria sólida – como a de Luria (1979/2015a, 1962/2015b) que propõe de forma clara essa ideia de unidade funcional, assim como Vigotski (1934/2009a) afirma sobre os processos cognitivos trabalhando em sintonia como em orquestra – faz com que essa ideia de funcionamento em conjunto se perca e a avaliação na prática pode se tornar a medida de processos cognitivos isolados. Dessa forma, muitos autores embasados por Luria ou Vigotski (por exemplo, Feuerstein, 2000; Feuerstein, Rand, & Hoffman, 1979; Naglieri & Das, 1997; Quintanar & Solovieva, 2008), principalmente, propõem diferentes formas de avaliar, contudo, o fazem a partir de diferentes conceitos e de diferentes formas, conforme apontamos nos próximos subitens.

1.3 A SEGUNDA GERAÇÃO DE AVALIAÇÕES: APRESENTANDO O CAS

Um dos problemas das avaliações de inteligência, mencionado, inclusive por Binet e Simon (1905/1916c), era o fato de que a medida da inteligência não devia ser confundida por medida de cultura ou quantidade de instrução, uma vez que uma criança pode ser inteligente e ter sido privada de instrução¹⁸. Isso os levou a, em 1911, fazerem correções relativas a um subteste de sua escala que estava sendo acusado de medir conhecimento e não a inteligência da criança, em que era solicitado à criança falar sua idade, contar nos dedos, falar os dias da semana, sendo, por essa causa, eliminados da escala (Binet, 1911/1916). **Essa preocupação com a medida de conhecimento ou da inteligência, portanto, não é nova, mas ao mesmo tempo não foi superada**, pois, como apresentamos anteriormente, essa

¹⁸ Como se pode perceber, essas ponderações em relação à medida das capacidades cognitivas ou do conhecimento adquirido aparecem, já com o primeiro teste psicológico proposto e não se resolve porque as críticas são realizadas na superfície do problema, segundo a lógica formal, conforme explicaremos no Capítulo II.

é uma das críticas que os pesquisadores fazem ao WISC: que mede mais o que a criança sabe do que como ela pensa, conforme analisam Naglieri e Otero (2018a). Esse problema não é superado porque os pressupostos teórico-metodológicos que o sustentam não são superados, conforme estamos sinalizando neste Capítulo e explicaremos melhor no Capítulo II.

A outra crítica apresentada por esses autores, a qual também é feita dentro da lógica formal, é relacionada à falta de uma teoria sólida. Segundo Naglieri e Otero (2018a), o WISC não possui uma teoria que guia a compreensão da inteligência como o faz o *Cognitive Assessment System* (CAS). Com essa posição, os autores defendem que o CAS, por possuir uma teoria da inteligência por trás de seu teste, é superior, todavia vale evidenciar que, como sinalizamos anteriormente, o manual WISC cita as concepções de inteligência que o embasam e as tarefas que são postas implicitamente carregam uma concepção de ser humano, assim como as tarefas do CAS. Um manual, não necessariamente, precisa afirmar que se baseia em uma teoria de inteligência, pois existem concepções implícitas presentes em toda a avaliação que, não imperiosamente, correspondem à teoria que é citada no manual.

Escolhemos apresentar essa avaliação devido ao contato que tive¹⁹ com essa forma de avaliar durante o estágio que realizei durante um ano, a partir de uma bolsa de doutorado sanduíche da CAPES, no *J. P. Das Centre, na University of Alberta*, em Edmonton, Canadá. J. P. Das é professor emérito dessa universidade e foi um dos criadores da avaliação. J. P. Das esteve por dois meses em Moscou em contato com Lúria, um pouco antes do falecimento deste. Por conseguinte, o autor, influenciado pela neuropsicologia, desenvolvida pelo soviético, elaborou a *PASS theory*, a qual embasa o CAS (Naglieri & Das, 1997).

A teoria neuropsicológica de Lúria é complexa, como apresentaremos mais adiante, por agora faz-se necessário discorrer sobre os blocos funcionais que o autor apresenta, posto que os criadores da teoria que deu origem ao CAS, embasam-se nesse conceito em específico. De acordo com Lúria (1962/2015b), o trabalho cerebral se organiza em três blocos. O primeiro bloco se refere às estruturas subcorticais e tem como função regular o tônus, a vigília e os estados mentais. A segunda unidade funcional se refere às áreas temporal (auditiva), parietal (tátil) e occipital (visual) e possui como função receber, processar e armazenar a informação. Já o terceiro se refere ao lóbulo frontal que tem como função planejar, regular e verificar a atividade.

A partir dessa concepção, J. P. Das desenvolveu, primeiramente, junto a Kirby e Jarman a *PASS theory* (Das, Kirby, & Jarman, 1979). Os au-

¹⁹ Será utilizada a primeira pessoa nos momentos em que o texto se referir às experiências pessoais da autora ao longo da pesquisa realizada.

tores postulam que existem três níveis de processamento de informação (atenção, processamento simultâneo e sucessivo, e planificação); assim, as iniciais PASS se referem aos quatro processos cognitivos (*Planning, Attention, Simultaneous e Successive*), que se localizam nas unidades propostas por Luria. Para essa teoria (Das, 2002; Naglieri & Otero, 2018b), a atenção se refere à primeira unidade funcional, pois esse é o bloco ativado quando prestamos atenção. Já os processamentos simultâneo e sucessivo são identificados na segunda unidade funcional, pois esse bloco é ativado quando processamos a informação de forma simultânea ou em sequência. Por fim, o processo de planificação se localiza na terceira unidade funcional, porque essa parte é ativada quando planejamos e executamos o que planejamos.

Apresentaremos a concepção de Luria referente ao funcionamento cerebral no Capítulo II. Luria (2014a) não localiza funções nas unidades funcionais dessa forma. Luria (1962/2015b) discute sobre o problema do localizacionismo estreito, concepção a qual considera que determinadas áreas do cérebro são responsáveis por específicas funções cerebrais; a do holismo, que considera o funcionamento cerebral sem nenhuma especificidade e o supera ao propor o localizacionismo dinâmico. O autor, ao estudar as lesões em diferentes áreas cerebrais, formulou sua teoria defendendo que diferentes sistemas funcionais complexos, que envolve distintas áreas cerebrais especializadas, trabalham para que um processo psíquico ocorra. Dessa forma, uma lesão em determinada área do cérebro afeta um complexo de funções e a forma como as funções são afetadas se relacionam ao processo pelo qual essas foram constituídas em sua história pessoal de apropriação cultural, demandando, portanto, análises individuais e qualitativas. Todavia, esse não foi o entendimento de todos os pesquisadores ocidentais de sua teoria, como apontam Tuleski (2011) e Ricci (2014); pelo contrário, suas avaliações foram padronizadas e seu caráter qualitativo foi se perdendo (Ricci, 2014)²⁰.

Sua teoria foi associada por alguns pesquisadores aos modelos cibernéticos, que comparam o funcionamento psíquico ao processamento de informações do computador. Sobre esses modelos, o próprio Luria (2014a) reconhece seus avanços, mas ressalta: “... precisamos reconhecer que todas essas pesquisas deixam completamente sem solução o problema da base cerebral da atividade consciente” (p. 195). Segundo Luria (1974, 1962/2015b), as funções vão se desenvolvendo e se complexificam ao longo da vida; organizando-se em diferentes sistemas funcionais complexos que envolvem diferentes zonas cerebrais, por isso, a atenção, por exemplo, poderia ser relacionada ao primeiro bloco quando involuntária, porém, no decorrer do desenvolvimento, ela vai se tornando voluntária, dependendo do funcionamento da segunda e terceira unidade funcional.

Retomando as proposições de Das (2002), esse autor localiza os qua-

²⁰ Ricci (2014) analisou os usos contemporâneos da avaliação proposta por Luria e afirmou que as padronizações do pensamento luriano levam a uma simplificação de sua teoria, distanciando do seu princípio fundamental de unidade entre psiquismo e comportamento.

tro processos cognitivos nas unidades funcionais, afirma que esses definem a inteligência, configurando a *PASS theory* como uma teoria neurocognitiva de inteligência. Dessa forma, o CAS se propõe a avaliar esses processos. O CAS é proposto por Naglieri et al. (2014) como uma alternativa aos antigos testes tradicionais de inteligência, objetivando avaliar as habilidades neurocognitivas – planificação, atenção, processamento simultâneo e sucessivo – de crianças de 5 a 18 anos. De acordo com Naglieri e Otero (2018a), essa teoria muda dramaticamente o conceito de inteligência desenvolvido no início dos anos 1990. Sua primeira versão foi publicada em 1997 e a última versão em 2014.

Não existe versão brasileira da primeira ou segunda versão da avaliação e esta não é muito conhecida no Brasil. De acordo com um levantamento bibliográfico realizado que abarcou o período entre os anos 1997 e 2019, foram encontrados 14 estudos sobre seu uso no Brasil e em três deles o CAS foi apenas citado como instrumento usado em outras pesquisas, em sete foi brevemente explicado em revisões de instrumentos e quatro eram estudos que reportavam algum uso do instrumento, porém todos de autores portugueses, conforme a pesquisa que realizamos para levantar dados para este trabalho. A última versão da avaliação, o CAS2, de acordo com Naglieri e Otero (2018b), possui novas medidas que proveem um exame mais completo dos quatro construtos. A estrutura do teste encontra-se no Quadro 2.

Naglieri e Otero (2018b) afirmam que **a escala não possui tarefas que avaliem o conhecimento escolar**, como foi mencionado anteriormente. De acordo com os autores, o CAS foi construído para que se necessitasse de um mínimo de conhecimento prévio para serem realizadas as tarefas. Por isso, segundo os pesquisadores, o escore final não é influenciado por conhecimento escolar aprendido²¹, diferentemente do WISC que possui a Escala de compreensão verbal que visa avaliar o conhecimento da criança. Percebe-se que os autores não estão considerando números, letras ou gramática como “conhecimento escolar aprendido”, pois o teste demanda a noção desses conceitos.

Um estudo realizado por Naglieri e Otero (2018b) identificou que existem diferenças nas correlações entre o *WISC-5 Full scale* com e sem a escala de conhecimento com o WIAT-II, que é uma escala que mede conhecimento escolar aprendido. A média das escalas foi mais baixa quando a escala verbal não foi inserida no cálculo (0.47); quando se incluiu a escala, a correlação foi mais alta ($r = 0.53$), enquanto o CAS teve uma correlação mais alta ($r = 0.59$), mesmo não tendo escala similar à escala verbal. Segundo os autores, esses dados provam que a escala de compreensão verbal do WISC tem um peso grande no diagnóstico da criança, ou seja, que o fator conhecimento escolar ou conhecimento prévio pesa em seu diagnóstico.

O teste também apresenta escalas adicionais para avaliação das fun-

²¹ Vale ressaltar, mais uma vez, que a solução encontrada pelos autores ao problema de medida de conhecimento e não das capacidades cognitivas se encontra no nível da lógica formal, desconsidera-se que a escolarização influencia o desempenho das crianças em qualquer tarefa, como afirma Luria (1990) ao avaliar adultos escolarizados e não escolarizados.

ções executivas e memória de trabalho, haja vista que esse é um movimento das avaliações ditas de segunda geração: avaliação das funções executivas. Assim, **CAS2, WISC V e outras avaliações contemporâneas se propõem a avaliar processos diferentes a princípio, mas possuem escalas complementares que, quando combinadas, podem avaliar construtos similares.**

Quadro 2 - Escalas e subtestes do CAS2

Escalas	Subtestes	Descrição da tarefa
Planificação	Planificação de Códigos	A tarefa consiste em traduzir letras em códigos que são dados em cada item que contém oito colunas e quatro filas de caixas em branco correspondentes às letras A, B, C e D, totalizando quatro itens e três diferentes sets de códigos. Exemplo de codificação: A= XO.
	Planificação de conexões	A tarefa incide em colocar em sequência as caixas com números (itens de 1 a 7) e letras (itens de 8 a 11) dispostas na página, conectando-as.
	Emparelhamento de Números	O avaliado deve encontrar e sublinhar dois números iguais que estão em uma mesma linha.
Atenção	Atenção Expressiva	Composto de dois grupos com três itens cada. O primeiro grupo é administrado a crianças de 5 a 7 anos, em que elas devem identificar se os animais apresentados a elas são grandes ou pequenos apesar do tamanho das figuras apresentadas. No item 1 são apresentados todos os animais do mesmo tamanho; no item 2, animais com tamanhos relativos ao tamanho real e no item 3 com tamanhos opostos ao real. Já no segundo grupo, administrado para idades de 8 a 18 anos, no primeiro item deve-se ler as palavras que correspondem a cores (por exemplo, azul); no segundo item, deve-se falar as cores que são mostradas em sequências de retângulos coloridos e no terceiro deve-se falar as cores em que as palavras estão coloridas no lugar de ler as palavras que correspondem a nomes de cores.
	Detecção de Números	A tarefa consiste em marcar os números que correspondem aos apresentados em cada item.
	Atenção Receptiva	A tarefa é encontrar e destacar pares de figuras (itens 1 a 4 - de 5 a 7 anos) ou de letras (itens 5 a 8 - de 8 a 18 anos) iguais, organizadas em filas. Primeiramente são apresentadas figuras ou letras que possuem a mesma aparência, depois são apresentadas figuras ou letras que possuem aparência distinta, mas são essencialmente iguais.
Processamento Simultâneo	Matrizes	São apresentados itens de múltipla escolha, em que cada item contém formas e elementos geométricos em determinada organização espacial ou lógica. O avaliado deve selecionar a opção que melhor complementa a matriz apresentada a ele.
	Relações Verbais-Espaciais	São feitas perguntas que envolvem relações lógicas e gramaticais e o avaliado deve escolher entre seis opções a figura que corresponde à resposta certa.
	Memória de figuras	São apresentadas figuras geométricas por 5 segundos, depois a tarefa consiste em identificar o que foi apresentado em uma mais complexa que inclui a figura apresentada.
Processamento Sucessivo	Séries de Palavras	A tarefa consiste em repetir séries de palavras na mesma ordem em que são apresentadas.
	Repetição de Frases	A tarefa, para crianças de 5 a 7 anos, consiste em repetir séries de frases ditas pelo avaliador.
	Questões sobre frases	O avaliador lê frases e realiza perguntas relacionadas a essas. Tarefa para crianças ou adolescentes de 8 a 18 anos.
	Duração de dígito visual	A tarefa consiste em repetir a série de números na mesma ordem em que lhe foi apresentada.

Fonte: a autora.

Outra questão que gostaríamos de destacar nos novos testes são os objetivos que, hoje em dia, perpassam os testes psicológicos. **Um dos objetivos refere-se à realização de possíveis diagnósticos de dificuldades de aprendizagem, autismo, TDAH, por exemplo, enquanto antes se preocupava em detectar níveis de inteligência.** Nas palavras de Naglieri e Otero (2018a): O CAS2 tem capacidade de “detectar a variabilidade neurocognitiva que melhora o entendimento de crianças com, por exemplo, específicas dificuldades de aprendizagem (*Specific Learning Disabilities – SLD*), autismo e Transtorno do déficit de atenção / hiperatividade (TDAH)” (p. 452).

Nas pesquisas psicométricas, contemporâneas, muitos estudos se focam na capacidade da escala completa do WISC se relacionar ao desempenho acadêmico, já outros objetivam analisar a relação de um domínio específico com o desempenho acadêmico (Wechsler, 2014). Portanto, a questão tem sido verificar **se o resultado geral da escala (QI) ou quais funções cognitivas predizem o desempenho acadêmico ou quais desempenhos** (por exemplo, leitura, escrita ou habilidades matemáticas). Destarte, os testes vão escancarando a premissa, tão criticada por Vigotski (1934/2009a), de que o desenvolvimento vem antes da aprendizagem e, assim, os esforços para a intervenção caem sobre o desenvolvimento de determinada função psicológica para que a criança obtenha sucesso em determinada área escolar.

Apesar de todas as críticas à avaliação psicométrica, a avaliação do coeficiente intelectual ainda está presente, bem como o uso da avaliação para encontrar diferenças entre raças e etnias, muitas vezes (ou sempre) desconsiderando o papel das relações sociais historicamente construídas na formação das capacidades intelectuais. Segundo Naglieri et al. (2014), sobre a avaliação do QI, o uso do resultado da escala completa pode indicar o nível e inteligência geral, desde um resultado muito pobre até muito superior. Sobre o uso do teste para verificar diferenças na inteligência, de acordo com Naglieri e Otero (2018a), o CAS2 pode avaliar melhor as habilidades cognitivas entre as raças e etnias. Os autores citam estudos que têm esse propósito, como o intitulado *Diferenças na inteligência de brancos e negros: estudo a partir da teoria PASS e o Cognitive Assessment System* de Naglieri, Rojahn, Matto e Aquilino (2005 citado por Naglieri & Otero, 2018a) e *Performance de crianças hispânicas e não-hispânicas nos processos cognitivos PASS e conhecimento*, de Naglieri, Rojahn e Matto (2007 citado por Naglieri & Otero, 2018a).

Uma crítica muito comum aos testes tradicionais é de apenas verificar as dificuldades das crianças. Desse modo, outro objetivo que começa a fazer parte das avaliações é o fato de poder analisar pontos fracos e fortes das crianças e usá-los para planejamento de intervenção, como apontam Naglieri e Otero (2018a) ao defenderem o uso do CAS2, que, segundo os autores, permitem isso. De acordo com esses pesquisadores, o

foco da interpretação dos resultados do CAS é verificar se a criança usa os processos PASS, sendo isso mais importante do que o resultado da escala completa. Logo, faz-se importante comparar a nota de cada escala com a nota média para verificar os processos em que a criança apresenta maiores facilidades e em quais apresenta sua fraqueza, **pois assim o profissional que prepara a intervenção para a criança pode focar em que a criança use sua potencialidade, entendida como o desempenho esperado para determinada tarefa que mede determinado processo psíquico, no processo de aprendizagem**. Por exemplo, se a criança apresentou bom desempenho nas tarefas de processamento simultâneo e debilidade em processamento sucessivo, as intervenções devem, de acordo com Naglieri e Otero (2018a), focar em melhorar o processamento ao organizar as informações em grupos. Dessa forma, vêm sendo construídas intervenções para desenvolver os processos PASS.

Naglieri e Otero (2018b) citam estratégias ou intervenções que poderiam ser utilizadas a partir dos resultados das potencialidades e dificuldades das crianças. J. P. Das também desenvolveu três intervenções baseadas na teoria PASS que são: a) o *Cognitive enhancement training* (CONGENT, Das, 2004), que tem como objetivo desenvolver as habilidades das crianças para entrarem na escola; b) o *PASS Reading Enhancement Program* (PREP, Das, 2005), o qual consiste em um programa que visa o desenvolvimento da leitura e compreensão e, c) o *Modules for Math* (Das, 2013), que tem em vista preparar a criança para aprender matemática.

Além disso, o CAS oferece a opção de avaliar a estratégia utilizada pela criança na resolução da tarefa dada. Todos os subtestes da escala de planificação possuem as perguntas sobre como a criança chegou à resposta apresentada. Por conseguinte, o Formulário de registro do examinador do processo de planificação do CAS2 (Naglieri et al., 2014) possui espaços denominados “*Checklist* de avaliação de estratégia” direcionados para que o avaliador avalie as estratégias utilizadas pela criança para resolver as tarefas. Algumas estratégias são dadas, como na tarefa denominada “Correspondência de números planejados” em que a criança deveria encontrar e destacar dois números iguais em cada linha da tarefa (cada item tem oito linhas de números e cada linha possui seis números), algumas das opções da folha de respostas são “6. Colocou o dedo no número e tentou encontrar sua combinação” ou “8. Verbalizou os números” e também possui um espaço para que o avaliador possa anotar observações. **Porém, o manual não apresenta uma forma de entender o resultado quantitativo com as estratégias observadas, que apenas estão presentes nas tarefas de planificação**. Assim sendo, na prática, o usuário do instrumento dificilmente saberia interpretar essas observações com o resultado.

Vemos, portanto, que o CAS oferece diferenças em relação às avaliações anteriores, mencionando a análise de estratégias, a preocupação

com as debilidades e fraquezas da criança e com o uso do resultado da avaliação para intervenção. No entanto, essas intervenções são estandarizadas, o que significa que essas informações dos pontos fortes e debilidades e em relação ao uso de estratégias não têm lugar no planejamento de intervenções individualizadas.

Destarte, o CAS consiste em uma medida psicométrica para a inteligência e se considera uma alternativa ao WISC, porém conserva a ideia de medida do QI, fato que muitos pesquisadores criticam, conforme consta nos próximos subitens. Vale retomar que durante a história, desde o surgimento desse conceito e medida, não existe consenso sobre o papel do ambiente ou do contexto histórico-cultural no desenvolvimento da inteligência. O CAS valoriza a possibilidade de interpretar os resultados de forma a avaliar a estratégia da criança ao chegar ao resultado dado e não só ao resultado em si, tal como no manual do WISC que reconhece que a avaliação do indivíduo não deve se limitar ao teste:

... as recomendações atuais de melhores práticas indicam que o profissional deve considerar cada indivíduo como único e levar em consideração outros atributos além da inteligência ao interpretar resultados de testes (Fiorello, Hale, & Wycoff, 2012; Kaufman & Lichtenberger, 2006; Sattler, 2008a citado por WISC). É amplamente reconhecido que indivíduos com pontuações de testes semelhantes podem não lidar igualmente bem com desafios ambientais semelhantes por razões não relacionadas às suas habilidades cognitivas. Por outro lado, fatores não relacionados à inteligência influenciam o desempenho do teste (Maroof, 2012); os indivíduos com diferentes níveis subjacentes de capacidade intelectual poderiam alcançar pontuações semelhantes. **A tarefa de avaliar a inteligência de um indivíduo envolve mais do que obter suas pontuações em medidas de inteligência.** (Wechsler, 2014, grifo nosso)

Esse reconhecimento pode ser explicado devido às discussões históricas em relação ao uso ou desuso dos testes de QI, bem como do próprio conceito da natureza da inteligência. De acordo com Castles (2012), depois da Segunda Guerra Mundial, os EUA, que competiam com a URSS na Guerra Fria, estavam novamente preocupados com melhoramento das habilidades e criação de uma elite intelectual, o que fez dos testes de QI uma ferramenta para identificar essa elite. Portanto, os testes foram muito usados em escolas, faculdades, universidades e empresas. Muitas dessas ações foram consideradas antidemocráticas na década de 1960, que foi recheada de protestos contra guerras, marchas por direitos humanos e programas sociais. Dessa maneira, as diferenças no QI voltaram a ser mais bem explicadas pelo papel ambiental. Os testes começaram a ser usados com mais cautela; por exemplo, empresas tinham que provar a necessidade de seu uso no processo seletivo, medida determinada pela Suprema Corte dos Estados Unidos.

Entretanto, em 1969, em meio ao crescimento do nacionalismo negro, um artigo publicado na *Harvard Education Review* volta a reafirmar o

fator genético como determinante na diferença intelectual entre brancos e negros. Uma reação típica dos opositores dessa forma de pensar foi a do jornalista Carl Rowan que recorda que a taxa de pobreza dos negros era três vezes mais alta que a dos brancos e, portanto, “é ... óbvio ... que o dinheiro compra todas as coisas necessárias, antes e depois do nascimento, para produzir seres humanos saudáveis e inteligentes” (Castles, 2012, pp. 114-115). Segundo a autora, surge, novamente, uma onda conservadora durante as décadas de 1980 e 1990, marcada pela publicação do livro *A Curva do Sino* (Herrstein & Murray, 1994), em que se volta a afirmar que a inteligência é inata e imutável, sendo essa a justificativa para a diferença de classes na América.

Dessa forma, faz-se importante destacar que todas essas discussões e acontecimentos históricos que envolveram o uso do QI influenciam na criação de novos testes que, muitas vezes, incorporam essas críticas em seus manuais, como o CAS, por exemplo, ou em novas alternativas aos testes.

1.4 A AVALIAÇÃO DINÂMICA, INTERATIVA OU ASSISTIDA: O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO NA AVALIAÇÃO

Consoante a Lidz (1987), já nos anos 1920 e 1930 alguns psicólogos começaram a **criticar os testes de QI, afirmando que estes não revelavam informações significativas sobre a habilidade de aprender e não ajudavam na proposição de tratamentos ou intervenções** e davam indícios de como deveriam ser realizadas avaliações, de forma que tais indícios se assemelham ao que seria a avaliação dinâmica hoje. Porém, a fim de resumir, podemos atribuir o surgimento desse tipo de avaliação principalmente à década de 1970, com as pesquisas do psicólogo israelense **Reuven Feuerstein** (1921-2014)²² ganhando espaço nos EUA, principalmente com a publicação do trabalho denominado *A avaliação dinâmica do desempenho retardado*, em 1979 (Lidz, 1987).

Ao propor a avaliação dinâmica, Reuven Feuerstein atendia a uma demanda psicológica e educacional de Israel, que nos anos 1950 e 1960 estava recebendo muitos imigrantes judeus. Devido às diferenças culturais, os imigrantes vindos do Norte da África e do Oriente Médio apresentavam um resultado baixo nos testes psicométricos, apesar de suas altas habilidades intelectuais. Existia uma preocupação grande se Israel poderia absorver tantas crianças e jovens se eles não pudessem se integrar à educação e à sociedade israelense como um todo. Dessa forma, se fez necessário realizar um novo tipo de avaliação que perpassasse o mero registro do desempenho, como acontecia nos testes, bem como que se superasse

²² Podemos acrescentar outros psicólogos que foram importantes na sistematização dos fundamentos da avaliação dinâmica nesse período como Budoff nos Estados Unidos, Ivanova na União Soviética, Klein na Hungria, Hegarty e Lucas na Grã-Bretanha e Guthke na Alemanha Oriental (Guthke & Beckmann, 2000).

a concepção de que os processos psicológicos são inatos e pré-determinados geneticamente, que ajudasse a justificar a imigração dessas crianças e jovens com baixo escore (Feuerstein, 2000).

Esse novo tipo de programa foi conhecido por *Learning Potential Assessment Device* (LPAD), idealizado por Reuven Feuerstein, o qual era orientando de Jean Piaget e Andre Rey na Universidade de Genebra. Essa avaliação pretendia medir o real potencial dessas crianças. Mais tarde, o pesquisador mudou a palavra “potencial” por “propensão”, uma vez que não podia ser quantificado. A ideia era que a avaliação indicasse em quais condições a criança pode aprender e desenvolver seus processos cognitivos, para que ela possa se adaptar à nova cultura. Portanto, era importante **avaliar a quantidade de ajuda necessária e a capacidade da criança em adquirir habilidades e estratégias de pensamento** (Feuerstein, 2000).

Dessa forma, o autor escreveu sobre a **modificabilidade cognitiva**, que se refere ao princípio de que as diferenças entre os seres humanos devem ser entendidas em função do nível da propensão a mudanças: “... o nível de modificabilidade não é concebido como uma entidade psicológica fixa, não como uma ‘coisa’, mas como um estado, o qual é modificável com a possibilidade de aumentar ou diminuir, expandir ou contrair” (Feuerstein, 2000, p. 156). De acordo com Guthke e Beckmann (2000), a avaliação desenvolvida pelo psicólogo israelense tinha caráter não-psicométrico, mais qualitativo e de orientação individual, que se assimilava às ideias de Vigotski, assim como o faziam outros pesquisadores que tentavam propor outras formas de avaliação naquele momento. A respeito das apropriações ocidentais da teoria de Vigotski, Tuleski (2008) disserta sobre as aproximações realizadas entre Piaget e Vigotski denominadas como “socioconstrutivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-construtivista, construtivismo pós-piagetiano, entre outras” (p. 58).

O conceito vigotskiano mais utilizado por esses psicólogos foi o de **zona de desenvolvimento próximo**. Segundo Vigotski (1934/2009a), consiste no que a criança consegue fazer com ajuda, mas não ainda, de maneira autônoma; refere-se às possibilidades dela. Assim, a zona de desenvolvimento real se refere ao desenvolvimento independente da criança e o potencial seria o que ela consegue fazer com assistência. Dessa forma, os pesquisadores responsáveis por essa proposta, como Linhares et al. (1998), se apegam à crítica de Vigotski às avaliações tradicionais de que elas não avaliavam os processos que estão em formação.

A partir de então, alguns psicólogos começaram a entender que **os processos psicológicos não são inatos e que a avaliação deve ser capaz de identificar os processos que estão em desenvolvimento**. Para isso, **a postura do profissional que realiza a avaliação não deve ser estática** como nas avaliações tradicionais; ele deve instruir e fornecer *feedbacks*

para as crianças, as quais também são vistas como ativas nesse processo, diferenciando da postura que o avaliado tem nas avaliações tradicionais. A ideia é de que, de acordo com Linhares et al. (1998), “quando as crianças são expostas à condição de aprendizagem mediada na situação de avaliação, pode haver uma modificação cognitiva em relação ao nível de funcionamento inicialmente avaliado...” (p. 231).

Segundo Santos (2017), na abordagem clássica da testagem psicométrica, o examinador possui uma postura de avaliador apenas, obtendo informações, conforme indica o instrumento utilizado e registrando, com o fito de resguardar a objetividade, confiabilidade e validade do instrumento. Nesse modelo tradicional, não são permitidas alterações nas tarefas ou intervenções por parte do profissional, o que, consoante a Haywood e Tzurriel (2002), podem provocar erros pela insuficiente instrução no teste e não permitem que a criança revele suas capacidades cognitivas. Conforme Haywood e Lidz (2007), alguns testes mais atuais, como o CAS, apresentam melhoramentos na avaliação de inteligência, mas, ainda assim, avaliam os produtos de oportunidades de aprendizagens passadas e não a capacidade de aprender. No Quadro 3, estão sintetizadas as diferenças entre a avaliação tradicional e esse novo modelo, traduzidas a partir de Haywood e Lidz (2007).

A proposta da avaliação dinâmica não é substituir as avaliações tradicionais, mas um acréscimo às avaliações existentes (Lidz, 1987). Lidz (1987) usa a denominação “avaliação dinâmica” (*Dynamic Assessment - DA*), a qual é a nomenclatura mais conhecida internacionalmente²³ para esse tipo de avaliação, mas na literatura podemos encontrar outros nomes que nos remetem ao mesmo tipo de avaliação, como “avaliação interativa”, que na verdade, de acordo com Haywood e Tzurriel (2002), é uma nomenclatura mais ampla que traz o papel mais interativo do examinador; a avaliação dinâmica seria uma subclasse desse tipo de avaliação, ou “avaliação assistida”, como é mais conhecida no Brasil a partir de Linhares (1996). Linhares (1996) a define como “a avaliação que inclui o ensino durante o processo de avaliar” (p. 7), em que se provê uma “mini situação de aprendizagem” (p. 7).

23 De acordo com Candeias et al. (2006) essa abordagem tem sido estudada por vários centros de investigação como “Yale Centre for the Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise – PACE, Centre for Cognitive Development - George Mason University, International Centre for the Enhancement of Learning Potential (ICELP), European Comenius INCLUES - Cluesto Inclusive and Cognitive Education, International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)” (p. 120, grifo nosso).

Quadro 3 - Comparação entre a avaliação normativa e dinâmica

Critério de comparação	Avaliação normativa	Avaliação dinâmica
Questão principal	Quanto essa pessoa já aprendeu? O que ele(a) pode fazer ou não fazer? Como o nível atual de desempenho dessa pessoa se compara a outras pessoas com dados demográficos semelhantes?	Como essa pessoa aprende em novas situações? Como e em que tanto o aprendizado e o desempenho podem ser melhorados? Quais são os principais obstáculos para que a pessoa atinja um nível mais adequado de competência?
Resultado	QI como estimativa global de capacidade que reflete a ordem de classificação em um grupo de referência (normativo). Nível atual e independente de funcionamento (Zona de desenvolvimento atual).	Potencial de aprendizagem: o que é possível quando obstáculos à aprendizagem são reduzidos? Como esses obstáculos podem ser reduzidos? Como o indivíduo funciona com o apoio de um intervencionista mais experiente? (Zona de desenvolvimento próximo)
Processo de análise	Padronizado; o mesmo para todos. Concentra-se em produtos da experiência passada.	Individualizado; responsivo aos obstáculos de aprendizagem da pessoa Concentra-se nos processos envolvidos na aquisição intencional de novas informações ou habilidades.
Interpretação dos resultados	Identificação dos limites da aprendizagem e desempenho; identificação das diferenças entre domínios de habilidade. Identificação da necessidade de avaliação adicional e possível intervenção.	Identificação de obstáculos à aprendizagem e desempenho; estimativa de investimento necessária para superá-los. Hipóteses sobre o que funciona para superar obstáculos para aprender.
Papel do examinador	Propõe problemas, registra respostas; afetivamente neutro.	Posiciona problemas, identifica obstáculos, ensina estratégias metacognitivas quando necessário, promove mudanças; afetivamente envolvido.

Fonte: Traduzido de Haywood e Lidz (2007, p. 7).

De acordo com Linhares et al. (1998) **esse tipo de avaliação é caracterizado por envolver quatro dimensões: interação, método, conteúdo e foco**. A primeira dimensão corresponde à posição interativa do avaliador, que oferece diferentes tipos de ajuda à criança, como por exemplo:

... fornecimento de pistas específicas; instrução passo a passo; modelos; demonstrações; sugestões; adicionais verbais de memória (repetições, autoverbalizações); adicionais concretos de memória (materiais de apoio); fornecimento e indicação de material; tolerância ao erro, permitindo novas tentativas e oportunidades para correção; tolerância no tempo; verbalização antes e durante a solução; análise das estratégias de solução, justificativa das respostas, entre outras formas de ajuda. (Linhares et al., 1998, p. 233)

Em relação ao procedimento, a autora apresenta dois tipos: o método clínico ou o estruturado. No método clínico as intervenções do avaliador não são sistematizadas; há, portanto, flexibilidade para oferecer as ajudas como julgue necessário. Dessa forma, é difícil realizar uma separação entre o desempenho inicial de base, aquele que ocorre sem ajuda e o desempenho potencial. Esse método fornece uma análise qualitativa e geral do desempenho sem possibilidade de estabelecer comparações. O método estruturado, ao contrário do clínico, envolve instruções sistematizadas e apresenta diferentes delineamentos: “a) Fase de assistência – fase de manutenção (após suspensão da ajuda); b) fase inicial sem ajuda – fase de assistência – fase de manutenção; c) fase inicial sem ajuda – fase de assistência – fase de manutenção – fase de transferência” (Linhares et al., 1998, p. 234).

A última forma, segundo a autora, configura-se como a mais completa. Vale explicar que na fase “sem ajuda”, o avaliador se atenta apenas às instruções do instrumento. Na fase de assistência, o avaliador incorpora novas instruções, ajudando o avaliado a melhorar seu desempenho. E na fase de transferência, o avaliador procura saber se a criança é capaz de generalizar as estratégias aprendidas para uma nova situação. **O que caracteriza esse tipo de avaliação é, portanto, a presença da etapa de assistência na avaliação.** Essa assistência pode ser organizada com ou sem gradiente de intervenção, entendendo o gradiente de intervenção ou mediação como os níveis de ajuda que foram elaborados previamente, seguindo uma ordem de complexidade. Na intervenção sem gradiente, as ajudas são oferecidas livremente, apenas seguindo diretrizes gerais, já com gradiente de intervenção as pistas são limitadas e organizadas em nível crescente de ajuda, com objetivo de ilustrar como são oferecidas assistências nesse último tipo, Linhares et al. (1998) apontam como Lidz e Thomas (1987 citado por Linhares et al., 1998) estabeleceram um gradiente de intervenção na aplicação da tarefa de Matrizes Progressivas de Raven²⁴, em que o avaliador dava de uma a seis pistas às crianças:

1. Repetir a instrução inicial; 2. Reforçar as instruções; 3. Dividir a tarefa em unidades mais simples; 4. Fornecer simplificação e orientação verbal dos movimentos enquanto a criança trabalha na tarefa; podendo também fornecer repetição das instruções e das unidades da tarefa; 5. Fornecer modelo, podendo requerer controle físico da impulsividade; 6. Fornecer demonstração. (p. 234)

Em relação ao conteúdo, este se refere às **situações estruturadas como o uso de testes psicométricos de inteligência**, Raven ou Cubo de Kohs²⁵ ou instrumentos que envolvem resoluções de problemas (Linhares et al., 1998). Nesse modelo de avaliação, mantém-se o uso dos instrumentos tradicionais, conforme Candeias et al. (2006), devido a sua validade perante

24 Tarefa em que a criança deve escolher a melhor opção que completa uma composição geométrica.

25 Tarefa em que a criança deve reproduzir em blocos um modelo padrão apresentado a ela.

as aprendizagens escolares e porque suas normas facilitam o estabelecimento de níveis de desempenho pré e pós-avaliação.

De acordo com Linhares et al. (1998), o foco desse tipo de avaliação envolve obter tipos de informação referentes ao desempenho potencial, à quantidade e tipo de ajuda necessária para a criança resolver uma tarefa com nível mais elevado e à qual extensão o sujeito aprende e generaliza as estratégias aprendidas. Nas palavras da autora:

O foco da avaliação assistida é, portanto, o desempenho potencial revelado por meio da condição de assistência, permitindo, segundo diferentes autores: identificar a região de sensibilidade à instrução do examinado (Wood e Middleton, 1975; Rutland e Campbel, 1996); identificar a velocidade de aprendizagem e a amplitude de transferência (Ferrara, Brown e Campione, 1986); diferenciar perfis de desempenho das crianças em *alto-escore* (apresentam bom desempenho já na fase inicial, independente da assistência), *ganhadores* (melhoram o desempenho com a assistência) e *não-ganhadores* (não melhoram o desempenho mesmo com a ajuda presente) (Hamilton e Budoff, 1974) e estimar a localização do desempenho potencial na zona de desenvolvimento proximal (Belmont, 1989). (Linhares et al., 1998, p. 235)

Essa avaliação fornece, pois, indicadores do potencial para a aprendizagem (Linhares, 1996). Dessa forma, retomando à discussão da natureza da inteligência, a qual perpassa as avaliações psicológicas, **para os defensores dessa avaliação, a inteligência não é inata e está atrelada ao processo de aprendizagem. Contudo, essa afirmação é feita** nos limites da concepção interacionista, que significa que consideram as interações sociais restritas às interações entre pares e não a que propõe Vigotski, que, a partir de uma perspectiva marxiana, refere-se às relações sociais de produção, de caráter histórico e cultural (Tuleski, 2008). Quando os autores consideram a aprendizagem a partir das relações interpessoais na avaliação psicológica, a intenção, de acordo com Santos (2017), é medir a capacidade da criança em aprender, ou seja, quantifica-se de certa forma o seu potencial e pressupõe-se que o aproveitamento que a criança obteve em determinada situação representa uma constante do funcionamento psíquico da criança. Tal concepção se afasta da visão de movimento dialético do desenvolvimento proposto por Vigotski, como faremos a exposição no próximo Capítulo.

Esse tipo de avaliação se preocupa com algo que os testes tradicionais começaram a apontar em seus manuais, como foi mencionado anteriormente: a relação da avaliação com a intervenção. Assim, um dos objetivos dessa forma de avaliação é justamente poder aperfeiçoar o diagnóstico das dificuldades no processo de escolarização e contribuir para o planejamento de ações escolares que promovam o desenvolvimento. Porém, de acordo com Santos (2017), ocorrem muitas reduções dessa forma de avaliação às análises quantitativas (quantificar a capacidade de aprendizagem) e fora de contexto. Segundo Santos (2017), a proposta original de

Feuerstein era a que mais se aproximava das ideias de Vigotski.

1.5 A AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Outras formas de avaliação foram surgindo a partir das ideias de Vigotski e Luria, bem como por outros teóricos pertencentes à **abordagem histórico-cultural**. As outras avaliações, que foram apresentadas anteriormente, não utilizam essa terminologia porque usam conceitos desenvolvidos por um dos autores e não os fundamentos destes. Portanto, para apresentar essa avaliação, faz-se necessário, nesse momento, uma breve exposição dessa teoria.

L. S. Vigotski (1896-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979) são os autores fundadores desse enfoque e consistem na *“troika”*, como afirma Luria (1979/2015a). Eles se reuniam para pensar uma nova psicologia na década de 1920, depois da revolução soviética e compartilhavam a compreensão do desenvolvimento humano em consonância com a denominação dada por Vigotski, em que **“cultural”**, de forma resumida, se refere ao **caráter mediado de todas as funções psicológicas superiores**, devido ao uso de ferramentas físicas e mentais oferecidas ao indivíduo para dominar tarefas já sistematizadas pela humanidade; **“histórica”**, advinda da perspectiva marxista de transformações históricas da humanidade, alude à **transitoriedade e mutabilidade desses processos** (Luria, 2014c, 1979/2015a). Para os teóricos, o **funcionamento psicológico e neuropsicológico** se desenvolve a partir da **atividade cultural** (Leontiev, 1972/2009).

Seguindo esses fundamentos, a teoria continuou a se desenvolver em diferentes caminhos. **Luria** ofereceu grandes contribuições em relação ao **funcionamento cerebral (diagnóstico e reabilitação)**, desde o estudo de danos cerebrais de adultos. Já **Leontiev** (1975/1984) e seus colaboradores se dedicaram a estudar a **atividade**, colocando-a como o objeto de estudo da psicologia. Nesse sentido, **D. B. Elkonin** (1904-1984) desenvolveu os estudos dos autores sobre a atividade guia – aquela que orienta a formação de novos processos psíquicos (neofomações) em cada período do desenvolvimento, os quais serão importantes para o subsequente período, e **P. J. Galperin** (1902-1988), sobre a base orientadora da ação (BOA), condições que são colocadas pelo adulto para que uma nova ação possa ser executada, formando ações mentais²⁶.

Têm-se desenvolvido avaliações baseadas nesses princípios na Rússia, a partir de estudos da neuropsicologia infantil com crianças pré-escolares maiores e escolares, principalmente por Akhutina e Pilayeva (Quintanar & Solovieva, 2008; Xomskaya, 2002) e no México pelos pesquisadores

26 Esses conceitos, bem como o desenvolvimento da teoria, são explicados no próximo Capítulo.

Yulia Solovieva e Luis Quintanar na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica* – programa de mestrado de caráter teórico-prático pertencente à *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, na capital de Puebla (Quintanar & Solovieva, 2008). Devido ao fato de essa instituição ser continuadora desse modelo, expandindo-o na América Latina e ao fato de ter conhecido esse programa de mestrado pessoalmente durante meu mestrado²⁷, apresentamos os princípios gerais dessas avaliações neste livro, a fim de contribuir com a discussão do desenvolvimento das avaliações psicológicas de caráter quantitativo e qualitativo de crianças com dificuldades no processo de escolarização.

Em português, Quintanar e Solovieva (2013) escreveram o livro denominado *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar* e Chastinet (2010) adaptou para o português brasileiro os seguintes instrumentos: *Preparación del niño para la escuela* (Preparação da criança para a Escola), *Evaluación psicológica y neuropsicológica del éxito escolar* (Esquema neuropsicológico para a verificação do êxito escolar do ensino fundamental) e *Evaluación neuropsicológica infantil “Puebla-Sevilla”* (Avaliação Neuropsicológica Infantil Breve). Em espanhol, consultamos os seguintes protocolos: Quintanar e Solovieva (2003, 2010); Solovieva e Quintanar (2012b, 2012c, 2012d, 2014a, 2017). Os instrumentos que têm sido desenvolvidos nessa instituição são de caráter quantitativo e qualitativo e permitem uma análise nos níveis psicológicos e neuropsicológicos e diferenciam-se das outras avaliações porque, segundo Quintanar e Solovieva (2008), seu objetivo vai além da identificação de sintomas e o mero tratamento direto destes.

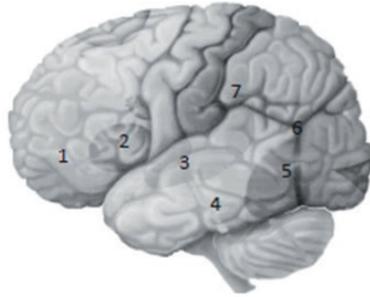
Para entender os objetivos dessa avaliação, é necessário explicar que a partir dos fundamentos de Luria, sintoma, síndrome e localização possuem novas definições, diferentes das contidas nas avaliações tradicionais. Luria (1974, 1962/2015b) compreende as funções psicológicas de forma sistêmica, em outras palavras, que as funções se organizam em sistemas funcionais complexos, estão integradas por distintas áreas do cérebro e que se desenvolvem ao longo do tempo e a partir da atividade. Por isso, uma lesão em determinada área cerebral não possui o mesmo impacto na criança e no adulto, como mostra Luria (1974):

... na criança, uma lesão de uma zona cortical responsável por uma forma relativamente elementar de atividade mental (por exemplo, o córtex visual) invariavelmente dá lugar como efeito secundário ou “sistêmico”, ao desenvolvimento imperfeito das estruturas superiores sobrepostas à dita zona; no adulto, em quem esses complexos sistemas não somente foram formados senão que chegaram a exercer uma influência decisiva sobre a organização de formas simples de

27 Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, durante o mestrado, realizei um período sanduíche de quatro meses nessa instituição apoiada com uma bolsa do programa denominado “*Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*”, através da Secretaría de Relaciones Exteriores do México. Desenvolvi parte de minha dissertação nessa instituição, participei de aulas, workshops e de intervenções práticas.

atividade, uma lesão das áreas “inferiores” já não é tão importante como o podia ser nas primeiras etapas do desenvolvimento. Reciprocamente, uma lesão nas áreas “superiores” conduz à desintegração das funções mais elementares, que agora adquirem uma estrutura complexa e começaram a depender intimamente das formas mais altamente organizadas da atividade. (pp. 32-33)

Os sistemas funcionais complexos são entendidos como a base psicofisiológica das funções psicológicas que são formados na ontogênese. Esses estão integrados por setores cerebrais, corticais e subcorticais, envolvendo diferentes mecanismos cerebrais (fatores). O fator neuropsicológico consiste em um tipo de funcionamento cerebral específico produzido pelas redes neuronais de uma determinada zona do cérebro. Vale ressaltar que seu funcionamento não é determinado pela sua estrutura orgânica, mas é formado durante a vida, pela atividade que realiza o indivíduo (Coelho, 2018). Quintanar e Solovieva (2008) exemplificam essa concepção afirmando que a existência da zona temporal (zona de Wernicke) na criança não significa a presença do fator neuropsicológico de ouvido fonético. Esse fator é formado a partir das características particulares do idioma que falam os adultos ao redor da criança. Assim, apenas a atuação ativa do sujeito em realizar ações garante o desenvolvimento gradual e posterior automação dos fatores neuropsicológicos necessários para a ação. Entendendo dessa forma, os fatores podem ser discriminados nos blocos funcionais, que são várias estruturas que se unem funcionalmente e não fisicamente (Ver Figura 3 para localização de fatores corticais).



1. Programação e controle da atividade consciente: garante o processo de execução de uma tarefa de acordo com o objetivo, a instrução ou a regra estabelecida.
2. Organização sequencial de movimentos e ações (melodia cinética): garante a passagem fluente de um movimento a outro e inibe o elo motor anterior para dar passagem ao elo motor posterior.
3. Integração fonêmica (ouvido fonêmico): garante a diferenciação dos sons verbais do idioma dado, de acordo com as oposições fonêmicas.
4. Retenção áudio-verbal: garante a estabilidade das impressões mnésicas (volume de percepção) na modalidade áudio verbal em condições de interferência homo e heterogênea.
5. Retenção visual: garante a estabilidade das impressões mnésicas (volume de percepção) na modalidade visual em condições de interferência homo e heterogênea.
6. Análise e síntese espacial simultânea. Perceptivo analítico (hemisfério esquerdo): garante a percepção e produção adequada de traços essenciais e sua localização e as relações espaciais entre os elementos da situação. Perceptivo global (hemisfério direito): garante a percepção e a produção adequadas da forma geral, dos aspectos métricos e das proporções dos objetos.
7. Análise e síntese cinestésica (integração cinestésico-tátil): garante a sensibilidade tátil fina, assim como a precisão de posturas e poses; na articulação da linguagem, garante a diferenciação dos sons verbais de acordo com o ponto e o modo de sua produção motora.

Figura 3. Função de fatores e sua relação com as zonas cerebrais.

Fonte: Traduzido de Chastinet et al. (2012).

Os fatores de ativação emocional e geral inespecífica e interação hemisférica se relacionam com o primeiro bloco (estruturas subcorticais). Já o segundo bloco (zonas corticais posteriores) inclui a integração fonêmica, a integração sinestésica, a retenção visual e áudio verbal e os fatores de percepção espacial global e analítica. Por fim, o terceiro bloco (córtex frontal) se relaciona com os fatores de regulação e controle e da organização motora de sequências de movimentos e ações (Chastinet et al., 2012). Cada um desses mecanismos tem um papel na ação (Luria, 1962/2015b; Quintanar, 2009). Portanto, de acordo com Gluzman (2007), o sistema funcional complexo representa toda a atividade ou ação (não apenas uma função psicológica) e inclui a participação de diferentes mecanismos/fatores, cada um com sua especialização. Quando ocorre a perturbação ou desenvolvimento não suficiente de um fator, uma síndrome neuropsicológica se configura. Dessa forma, **a aproximação neuropsicológica histórico-cultural considera a relação entre a ação (unidade de análise em**

nível psicológico) e os fatores neuropsicológicos (unidade de análise em nível neuropsicológico) (Quintanar & Solovieva, 2008). Segundo Quintanar e Solovieva (2003), a **análise neuropsicológica consiste em investigar o conteúdo da atividade para precisar o sistema funcional que o subjaz**, não se reduzindo a identificar uma função, mas ao sistema.

Nos casos de dificuldades no processo de escolarização, realiza-se uma análise das ações com o fito de identificar o fator ou os fatores afetados (ou com desenvolvimento não suficiente²⁸), já que um fator neuropsicológico afetado se manifesta “nas ações que incluem a operação que garante tal mecanismo e conduz à aparição de uma síndrome complexa na qual se incluem necessariamente diversas ações escolares” (Quintanar & Solovieva, 2008, pp. 157-158). De acordo com Lázaro García (2009), a relação entre ação e fator é de que, em cada ação, identificam-se diversas operações e cada operação é garantida pelo trabalho de diferentes zonas cerebrais especializadas. Por conseguinte, faz-se importante diferenciar atividade, ação e operação de acordo com a teoria da atividade.

Consoante Leontiev (1975/1984, 1972/2009, 1972/2013), a atividade é composta por ações, processos subordinados a um objetivo formulado conscientemente. Por exemplo, quando a atividade de uma pessoa é motivada pela necessidade de comer, ela deve desempenhar ações que não saciarão essa necessidade de forma imediata, como a ação de fabricar instrumentos de pesca. Portanto, a ação responde a uma tarefa, possuindo um aspecto intencional – objetivo – e um aspecto operacional – condições objetivo-materiais que se requerem para conquistá-lo. Segundo Talizina, Solovieva e Quintanar (2010), a teoria da atividade de Leontiev abriu novas perspectivas para o campo da psicologia e da educação e Galperin iniciou as aplicações dessa teoria de forma concreta com suas postulações sobre a formação gradual de ações de aprendizagem, as quais explicaremos no próximo Capítulo, adquiridas pelo processo de interiorização da experiência social.

De acordo com Solovieva (2014), a unidade de análise psicológica da atividade da criança durante a avaliação é a ação, entendida como a tarefa que é proporcionada à criança durante a avaliação psicológica. “A ação pode caracterizar-se pelo conteúdo concreto, o qual se determina pelo objetivo da ação. Recordemos que o objetivo sempre se estabelece em nível consciente e representa o foco da consciência em dado momento” (Solovieva, 2014, p. 148). Essa afirmação vem em concordância com Talizina (2009), que entende que a ação tem condição de ser unidade de análise porque “... não deve perder o específico do fenômeno que se analisa” (p. 16). A ação, segundo a autora, conserva as particularidades específicas da atividade:

A ação possui a mesma estrutura da atividade: o objetivo, o motivo, o objeto ao qual se dirige a ação, o conjunto determinado de ope-

²⁸ Em espanhol se usa o termo “*desarrollo no óptimo*”.

rações que realizam a ação e o modelo segundo o qual o sujeito realiza a ação. A ação constitui o ato da atividade vital do sujeito. Finalmente, a ação, assim como a atividade, é subjetiva, ou seja, pertence ao sujeito e sempre participa como atividade de uma personalidade concreta. (Talizina, 2009, pp. 16-17)

Conservando as mesmas características da atividade, a ação, de acordo com Talizina et al. (2010), tem condições de ser unidade de análise porque é mais compacta e apropriada para estudos psicológicos concretos:

Por exemplo, é possível estudar diversas ações dentro da atividade de aprendizagem, tais como a escrita, a leitura ou a solução de problemas matemáticos. Consideramos que a ação, como unidade de análise na psicologia, permite superar as dificuldades que se observam nas aproximações funcionalistas: nenhuma ação se pode realizar com apenas uma função psicológica. Além disso, se consideramos suas bases neuropsicológicas, a ação não pode ser localizada apenas em um domínio cerebral, devido ao fato de que sempre é garantida por um sistema funcional. (p. 6)

Nessa lógica, ao se analisar uma ação, não se ignora, em concordância com Talizina et. al. (2010), “o conteúdo concreto de seus componentes estruturais, ou seja, como se expressa e qual é o conteúdo do motivo (objeto), a base orientadora da ação, os meios e o resultado (produto)” (p. 6). Uma das formas pelas quais as ações podem ser classificadas é a partir da modalidade de seu objeto. Os produtos das ações podem ser uma imagem, advindas de ações perceptivas, podem ser um conceito, advindas de ações intelectuais, e esses produtos podem ser incluídos como base orientadora da ação em novas ações. As ações também podem ser entendidas de acordo com os planos e formas de realização. Mencionaremos esses planos no próximo Capítulo, mas vale adiantar aqueles propostos por Talizina (2009): material, materializada, perceptiva, verbal externa, verbal interna e mental. O conhecimento dos planos e das formas de ações é essencial para a proposição de métodos de ensino regular e correção²⁹ dos problemas de aprendizagem, como apontam Solovieva e Quintanar (2008).

No caso da avaliação neuropsicológica, Quintanar (2009), demonstra como se analisam diferentes fatores neuropsicológicos participantes em uma ação a começar por uma análise da ação de escrita por meio do ditado (tarefa dada à criança) que envolve diferentes operações. Segundo o autor, a operação de análise fonológica da linguagem se relaciona com os fatores “ouvido fonético” e “integração cinestésica” (diferenciação dos fonemas e sua integração em determinado idioma), assim como pela “retenção áudio-verbal”, que garante a manutenção da informação para que essa seja reproduzida em forma gráfica. Por outro lado, a operação de ele-

29 Correção foi um termo empregado por Vigotski para se referir aos procedimentos de tratamentos, assim como reabilitação, estimulação, remediação, apoio psicopedagógico ou intervenção acadêmica. Os autores propõem o uso do termo de correção neuropsicológica para crianças com dificuldades, em consonância com uma nova proposta de neuropsicólogos da escola histórico-cultural (Solovieva & Quintanar, 2014b).

ger letras e seus elementos se relaciona com os fatores “perceptivo global” e “perceptivo analítico” (garantem a imagem global da grafia e suas características), bem como do fator “retenção viso-verbal” responsável pela estabilidade perceptiva e reprodução das grafias. Essa ação também conta com a operação de organizar a escrita, que se relaciona com a sequência de movimentos finos e fluentes da mão (“organização sequencial” ou “melodia cinética”), com a “integração cinestésica” que possibilita a preparação para a realização de cada movimento necessário para a escrita. De outro modo, a operação de verificação da ação se relaciona com a manutenção do objetivo e correção de erros (“regulação e controle”). Essa ação também depende do fator de ativação geral inespecífica que é o que garante a manutenção do estado de alerta e o tono cortical adequado para a ação.

Além disso, na ação de pronunciar uma palavra, podemos entender como essa possui seu próprio sistema funcional complexo e não está relacionada a apenas uma área cerebral ou função, mas requer a participação de muitos componentes especializados. Dessa forma, se uma pessoa possui dificuldade na pronúncia de uma palavra, de acordo com Quintanar e Solovieva (2003), esse é apenas um sintoma observado, entendido como o que aparece e é observável, e tal informação não é suficiente para um diagnóstico a partir desse enfoque teórico, já que um mesmo sintoma pode ser produzido por vários fatores alterados. Portanto, o objetivo da avaliação baseada na neuropsicologia histórico-cultural será investigar os fatores que subjazem ao quadro clínico e as inter-relações entre linguagem e os outros processos psicológicos dentro da atividade da criança (Quintanar & Solovieva, 2003).

De acordo com García e López (2011), o objetivo da avaliação neuropsicológica consiste em “descobrir as ligações (fatores) conservados e alterados (análise sindrômica) e ver de que maneira essas ligações são afetadas, não apenas a um sistema funcional, mas aos diversos sistemas funcionais nos quais participa dito fator (efeito sistêmico)” (p. 131). Vale a pena aclarar que ao explicar sua avaliação neuropsicológica, Luria (1962/2015b) aponta que é preciso avaliar a qualidade do sintoma no interior de uma síndrome. De acordo com Ricci (2014), “esse pressuposto nos leva a pensar que em um processo de avaliação psicológica também devemos nos atentar aos sintomas ou deficiências apresentados pelos pacientes em sua especificidade” (pp. 180-181)³⁰.

Segundo Quintanar (2009), os sintomas e as dificuldades produzi-

³⁰ Os dois autores, Luria (1962/2015b) e Ricci (2014), referem-se às avaliações de indivíduos com lesões cerebrais. Os pesquisadores que realizam o tipo de avaliação apresentado nesse subtópico desenvolvem avaliações para crianças e adultos com lesões cerebrais e partem desses mesmos fundamentos para avaliar crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização, auxiliando a formar os processos neuropsíquicos que estão por trás da dificuldade escolar. Os autores mantêm a nomenclatura “sintoma” como aquela dificuldade que é observável.

das, devido a um fator estar afetado, constituem uma síndrome e realizar uma análise sindrômica significa investigar de que maneira o fator com dificuldades afeta o desenvolvimento de toda a esfera psíquica, buscando a causa e o efeito sistêmico. Por conseguinte, diante de uma alteração primária (de um fator) se alteram todas as ações em que o fator participava (efeito sistêmico). Isso não quer dizer que a leitura, a escrita ou o cálculo, por exemplo, se alterem como um todo. Para ilustrar, Quintanar e Solovieva (2003) dissertam sobre como a alteração do ouvido fonético não afeta a escrita como um todo, apenas a escrita pelo ditado, o que significa que a escrita pela cópia ou de alguma outra forma não seria comprometida. Portanto, a análise deve ser sindrômica e não sintomática. Nessa perspectiva, a tarefa do avaliador é verificar o lugar ocupado pelo sintoma no interior da síndrome e a partir de então sugerir métodos de intervenção que possibilitem a superação das dificuldades (Quintanar & Solovieva, 2003).

De acordo com Quintanar e Solovieva (2013), para realizar essa análise faz-se necessário o uso do protocolo, que possibilita ao avaliador organizar e sistematizar seu trabalho, mas a experiência clínica do avaliador e seus conhecimentos teóricos é mais importante que o instrumento. Ainda segundo Quintanar e Solovieva (2003), "... a análise detalhada não se limita à utilização de provas neuropsicológicas, inclui procedimentos de avaliação psicológica, que nos permitem conhecer a etapa do desenvolvimento da criança, o estado de formação da atividade guia, da personalidade etc." (p. 13).

Os protocolos desenvolvidos pelos autores (Quintanar & Solovieva, 2003, 2010, 2013; Solovieva & Quintanar, 2012b, 2012c, 2012d, 2014a, 2017) se diferenciam dos instrumentos psicométricos, porque não visam comparar a criança a partir de um escore. Esses protocolos consistem em tarefas organizadas que possibilitam a análise quantitativa e qualitativa do processamento psicológico e neuropsicológico. Na análise quantitativa se consideram os tipos de erros, sua frequência de aparição e seu grau de severidade, que podem ser observados na aplicação dos procedimentos de avaliação neuropsicológica, na atividade de aprendizagem do aluno e nos produtos de tal atividade (a escrita estilo cópia, a escrita espontânea, a solução de problemas aritméticos etc.). Esses erros são sintomas que indicam o estado funcional dos fatores neuropsicológicos (Quintanar & Solovieva, 2008).

Em contrapartida, o método qualitativo permite estabelecer em quais condições se impossibilita a execução de determinada ação e em quais são possíveis a compensação das dificuldades (Quintanar & Solovieva, 2008). Portanto, para o diagnóstico a partir dessa abordagem não somente se registra a quantidade de tarefas realizadas como também se registra o mais importante, o nível de ajuda de que a criança precisou para resolver a tarefa ou grau de independência para tal, considerando a zona de desenvolvimento próximo, as particularidades da conduta observada, a relação da criança

com as tarefas, as reações aos erros, entre outros elementos (Salmina & Filimonova, 2001). Consoante Quintanar (2009), faz-se necessário realizar adequadamente o processo de avaliação, considerando de forma detalhada os resultados e o processo de resolução da tarefa, pois o uso dos instrumentos não garante a análise qualitativa das dificuldades.

A realização dos dois métodos juntos faz-se importante porque o objetivo dessa avaliação é investigar a estrutura das dificuldades e também a dinâmica das ações alteradas e conservadas, ou seja, o que dificulta e/ou facilita nas execuções de determinadas ações (Quintanar, 2009; Quintanar & Solovieva, 2003). Analisando as fortalezas e debilidades, faz-se possível elaborar os programas corretivos/reabilitatórios que garantem a superação das dificuldades, que é um objetivo dessas avaliações, já que a avaliação permite estabelecer o tipo e o nível de ajuda de que necessita a criança (Quintanar & Solovieva, 2003, 2008). Logo, **os objetivos da avaliação neuropsicológica a partir da teoria histórico-cultural**, de acordo com Quintanar e Solovieva (2003, pp. 31-32) são:

1. Identificar as particularidades individuais do desenvolvimento de toda a esfera psíquica e da personalidade da criança.
2. Caracterizar o estado funcional dos mecanismos psicofisiológicos (fatores neuropsicológicos) para estabelecer as tendências tanto negativas como positivas em sua formação.
3. Identificar os sistemas funcionais que dependem do trabalho de tais fatores, os quais subjazem às ações e às operações que se incluem nas atividades típicas para cada idade psicológica concreta.
4. Elaborar os programas individuais de correção para fortalecer ou formar os aspectos funcionais débeis, dentro das atividades típicas da idade psicológica correspondente.

Assim como a avaliação assistida apresentada anteriormente, os autores propõem uma análise não somente de ciclos de desenvolvimento já terminados, mas também dos processos que estão na zona de desenvolvimento próximo. De acordo com Solovieva (2014), analisa-se não só o que a criança faz de maneira independente como também o que consegue realizar com a colaboração do adulto. Vale retomar que a unidade de análise psicológica da atividade da criança no diagnóstico seria a ação, entendida como a tarefa proporcionada à criança durante a avaliação. Em suma, a análise no nível psicológico se configura em conhecer, a partir da ação, o nível do desenvolvimento da criança, o estado de formação da atividade guia e analisar as neoformações psicológicas³¹ (Salmina & Filimonova, 2001; Quintanar & Solovieva, 2003).

Apesar de usarem o conceito de ZDP de Vigotski, a avaliação relatada aqui se difere da avaliação dinâmica exposta anteriormente, pois a avaliação dinâmica usa apenas esse conceito, mas segue usando provas estandardi-

³¹ As neoformações da idade psicológica são elementos do psiquismo formados como resultado da atividade guia da criança (Elkonin, 1987). Esses conceitos serão mais bem explicados no próximo capítulo.

zadas, enquanto esse conceito é utilizado na análise das avaliações neuropsicológicas histórico-culturais de forma diferente e em consonância com os outros conceitos dessa abordagem teórica. As provas estandardizadas utilizadas para o diagnóstico infantil tradicional, de acordo com Solovieva e Quintanar (2009a), consideram as funções isoladas, como a memória, a atenção, por exemplo, e se limitam a classificar a execução da criança como correta e incorreta (Solovieva & Quintanar, 2017); tanto as análises quantitativas quanto qualitativas, previstas nas baterias cognitivas, são realizadas a partir de modelos pré-estabelecidos para cada uma das funções (Quintanar, 2009). Quintanar (2009) critica que, com essa lógica, o diagnóstico, produto da avaliação cognitiva tradicional, faz referência meramente ao sintoma, como por exemplo, a criança que apresenta dificuldade na aquisição da leitura tem o diagnóstico de dislexia, a criança com dificuldade na escrita, apresenta disgrafia e em matemática, discalculia.

Já na avaliação proposta por esses autores, cada uma dessas dificuldades pode relacionar-se com diferentes causas, não sendo suficiente descrevê-las (Quintanar, 2009). Destarte, o avaliador deve se basear na informação qualitativa obtida pela análise sindrômica. A quantificação das tarefas pode ser possível a partir dos seguintes critérios: “execução correta, execução com erros antes da ajuda e execução incorreta apesar da ajuda oferecida” (Solovieva & Quintanar, 2017, p. 15). Contudo, essa quantificação não é necessária na análise clínica, podendo ser importante apenas para fins de comparação entre população no contexto de pesquisa científica; entretanto, o que se configura como indispensável é a análise qualitativa. Para tal análise faz-se necessário que o avaliador conheça o enfoque histórico-cultural e a teoria da atividade (Solovieva & Quintanar, 2017).

Desse modo, assim como o CAS, essa forma de avaliação se embasa na teoria dos sistemas funcionais da neuropsicologia de Luria, porém o CAS e essa forma de avaliação seguem caminhos diferentes, tanto no entendimento da teoria quanto na elaboração e uso do instrumento. Enquanto o primeiro consiste em uma avaliação psicométrica a partir da teoria PASS, a segunda possui caráter quantitativo e qualitativo, a partir da neuropsicologia histórico-cultural, englobando conceitos elaborados por outros autores dessa abordagem como Leontiev, Elkonin, Galperin e Vigotski. De acordo com Glazman (2002), embora Luria tenha utilizado a análise qualitativa em suas avaliações, frequentemente as avaliações que se embasam no autor perdem essa essência e se convertem em provas estandardizadas.

A partir do que estamos apresentando neste Capítulo, um ponto interessante que podemos observar no desenvolvimento das avaliações psicológicas, desde Binet, é um crescimento na valorização do diagnóstico para a proposição de intervenção, ponto que não era sinalizado nas avaliações tradicionais. Quintanar e Solovieva (2003) afirmam que, no México, nos anos 1970, os psicólogos utilizavam provas como Bender, Wisc-RM e Figura Hu-

mana, no entanto, o tratamento não seguia os resultados das provas. Mesmo com a introdução de novas teorias nos anos 1980, como a de Piaget, os mesmos instrumentos continuavam sendo aplicados sem relação com a teoria e tratamento a partir dessa combinação, assim como com a introdução do modelo de Vigotski nos anos 1990, as mesmas provas continuavam sendo utilizadas e sem conexão com o tratamento da criança.

Atualmente, os criadores do CAS propõem intervenções relacionadas com a teoria que embasa sua avaliação (*PASS theory*), semelhante às avaliações dinâmicas que têm como fundamento a concepção de modificabilidade cognitiva e a própria dinâmica da prova visa melhorar o diagnóstico dos casos de dificuldades de aprendizagem e contribuir para o planejamento de ações escolares. Porém, essas intervenções consistem, muitas vezes, em aplicar programas de remediações estandardizados enquanto a proposta de Solovieva e Quintanar é outra. De acordo com Agundis e Bonilla (2013), o trabalho interventivo deve ser realizado no sentido de modificar o efeito sindrômico causado pela alteração (ou má formação) dos mecanismos fisiológicos débeis relacionada à atividade do sujeito. Dessa maneira, não apenas uma função é reabilitada ou treinada de forma isolada, pois o foco dessa intervenção não é dirigido aos sintomas, mas sim à causa. Nesse sentido é importante a elaboração de um plano de ação que permita à criança superar suas dificuldades com a ajuda operativa do profissional, fundamentado no enfoque histórico-cultural, na qual os conceitos de base orientadora da ação, zona de desenvolvimento próximo e atividade guia possuem um papel fundamental³².

Pesquisadores brasileiros, embasados pela psicologia histórico-cultural, também têm se dedicado a formular uma maneira diferenciada de avaliação com crianças com dificuldades no processo de escolarização³³ (Anache, 2018; Chiodi, 2012; Facci et al., 2006, 2007; Facci & Souza, 2011, 2014; Lessa, 2014; Magalhães, 2016). Historicamente, o que faz essas proposições possíveis hoje é o desenvolvimento da psicologia escolar em uma vertente crítica, concepção que marca o terceiro momento da psicologia no Brasil, possível depois de 1960, pois a regulamentação da profissão abriu possibilidades de outros campos de ação, desvinculando um pouco a psicologia do modelo médico, de acordo com Patto (1984). Contribuíram para esse cenário a chegada das primeiras traduções em português das obras de Vigotski e a publicação da obra *A produção do fracasso escolar* de Patto (1990), que apesar de não ser vigotskiana, foi um marco essencial ao movimento crítico daquela época e contribuiu para que fossem possíveis no-

32 Para maior entendimento do processo de correção/intervenção a partir desse enfoque, ver Solovieva e Quintanar (2014b).

33 De acordo com Santos (2017), essa forma de avaliação está alinhada com o método materialista histórico, portanto não apenas usa conceitos soltos elaborados pelos autores, mas também usa o seu método, diferente das outras formas de avaliação a partir dessa teoria que foram analisadas pelo autor em sua dissertação de mestrado.

vas formas de compreender as dificuldades no processo de escolarização. Portanto, diferentemente das outras formas de avaliação até aqui apresentadas, propomos uma avaliação psicológica psicopedagógica de caráter puramente qualitativo. Abordaremos essa forma de avaliação no próximo Capítulo, pois objetivamos contribuir para o seu desenvolvimento.

1.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo a avaliação psicológica de crianças da primeira fase do ensino fundamental com dificuldades no processo de escolarização como objeto de estudo, objetivamos recuperar neste Capítulo como e em qual contexto essas avaliações surgem e como elas têm sido incorporadas, complementadas e criticadas pelos pesquisadores que as desenvolvem ou propõem alternativas. Apresentamos desde o primeiro instrumento psicométrico de caráter quantitativo, abordando as diferenças entre a concepção original exibida pelos autores e como ela foi adaptada nos EUA, até propostas atuais de caráter psicométrico que conservam similitudes com esse primeiro instrumento. Discorreremos também sobre propostas que não rechaçam as anteriores, mas as complementam no sentido de avaliar a capacidade de aprendizagem, como é o caso da avaliação assistida, que faz uso do conceito de Vigotski de zona de desenvolvimento próximo para tal. Também apresentamos propostas de caráter quantitativo e qualitativo, embasadas pela psicologia e neuropsicologia histórico-cultural. No próximo Capítulo, explicaremos as avaliações de caráter puramente qualitativo, com base na PHC e no método materialista histórico, com as quais visamos contribuir com este trabalho.

Essas formas de avaliar e de entender a avaliação psicológica convivem atualmente, apesar de se diferirem bastante em relação ao contexto histórico em que surgiram, bem como suas influências teóricas. A fim de entender melhor esses movimentos de influências e contextos históricos, construímos uma linha do tempo a partir dos fatos a que tivemos acesso em nossa pesquisa e que foram anteriormente relatados (ver Figura 4). Vale ressaltar que existem outros momentos históricos importante na elaboração de formas diferentes de avaliações, bem como existem outras formas de avaliações que não foram relatadas aqui. O propósito deste Capítulo era oferecer um panorama geral, por isso elegemos algumas avaliações e constatamos alguns momentos importantes que sintetizamos nesta linha do tempo.

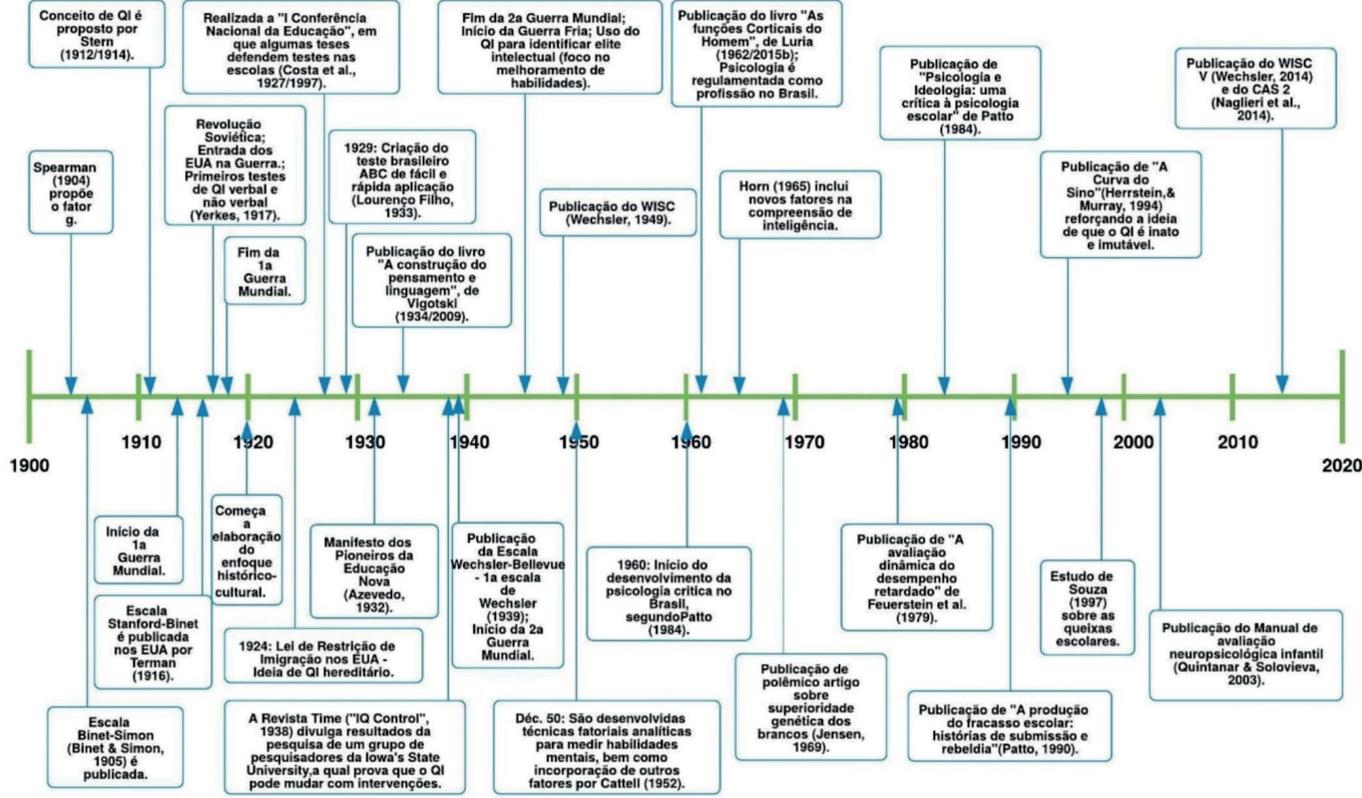


Figura 4. Linha do tempo sobre importantes influências históricas na elaboração de diferentes formas de avaliação psicológica no século XX e XXI.
Fonte: a autora.

Para finalizar este capítulo retomamos então que a **escala de Binet-Simon** foi construída com o objetivo de identificar as crianças que necessitavam de educação especial na França. Vale ressaltar que Binet e Simon se preocupavam com os diagnósticos realizados em sua época que, segundo os autores, eram errôneos e pontuavam **uma necessidade: uma base científica** nessas avaliações, que deveriam ser desenvolvidas por **psicólogos**, porém reconheciam a importância dos métodos médicos e pedagógicos. Para os autores, fazia-se importante determinar o nível de inteligência da criança; se esta resolvesse tarefas de idades posteriores à dela, era considerada com altas habilidades e, se resolvesse tarefas de idades anteriores, consideravam-na com dificuldades/atrasada. Outra característica dessa primeira escala era que **o avaliador não podia oferecer ajuda**, pois os autores mesmos afirmam que **a avaliação não tem caráter pedagógico, mas sim psicológico**. Tanto a concepção da busca da base científica quanto a imposição de um avaliador neutro, que não pode oferecer ajuda, advêm da busca por aproximação da psicologia com as ciências exatas, empíricas, de cunho quantitativo, característica da ciência positiva burguesa.

Entendendo isso, a informação dada pelos pais era vista, também, como acessória. Essa escala recebeu críticas desde quando foi publicada, uma delas, já mencionada, foi relacionada ao fato de crianças pontuarem mais do que o previsto, o que mostrava que esses **escores diferenciavam muito de acordo com a realidade da criança avaliada**, ou seja, nesse caso, eram crianças mais ricas, que recebiam uma educação mais individualizada e possuíam “família estruturada”, fatores ponderados pelo próprio Binet (1911/1916) em sua resposta a essa crítica. Mesmo Binet pontuando isso, ele não considera as múltiplas determinações do fenômeno, avalia apenas a criança, buscando a causa de sua dificuldade nela mesma.

Com a adaptação da escala, nos EUA, por Terman, esta ganha um caráter ainda mais classista, sendo usada muitas vezes para propósitos diferentes do que propunham seus criadores. Nesse período, faz-se importante ressaltar a existência de crescentes problemas sociais (pobreza, desemprego, por exemplo), os quais tiveram “soluções” eugenistas baseadas em teorias genéticas e do **QI hereditário**, como a criação da Lei de Restrição de Imigração nos EUA em 1924, mencionada anteriormente neste trabalho. Vale salientar que a adaptação de Terman da Escala de Binet-Simon chegou ao Brasil também com esse caráter eugenista.

Binet criticava os diagnósticos errôneos dos médicos, todavia, ele também foi criticado por essa mesma razão por pesquisadores de diferentes cunhos teóricos e metodológicos. Uma dessas críticas era relacionada ao demasiado conteúdo verbal de seu teste o qual não contemplava as finalidades que pesquisadores estadunidenses almejavam de testar militares ou imigrantes. Logo, com a entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial, foram desenvolvidos novos **testes quantitativos psicométricos**

com caráter verbal e não verbal, que influenciaram a criação do **WISC**. Percebemos que a medida da inteligência nos testes tem sofrido mudanças a partir do desenvolvimento da teoria da inteligência, como por exemplo, a incorporação de outros fatores por Cattell (1952) e Horn (1965), como aponta Wechsler (2014). Desse modo, **os testes tradicionais como o WISC avaliam múltiplas habilidades cognitivas**. Uma **crítica a esse teste é referente à própria concepção de inteligência, por carecer de uma teoria sólida** que o embasa. As habilidades são vistas como diferentes inteligências **impossibilitando a capacidade de compreensão do processamento cognitivo como um todo**. Também é feita a **crítica em relação ao excessivo conteúdo verbal e ao fato de a escala requerer muito conhecimento prévio**, que após o falecimento de Wechsler vem sendo desenvolvida por um grupo de pesquisadores. Essas críticas são, muitas vezes, realizadas pelos defensores da **segunda geração de avaliações** e são feitas de forma superficial, dentro da lógica formal.

Com uma análise mais profunda do problema, é possível perceber que existem concepções simplistas sobre o desenvolvimento humano embutidas na aparente “solução” de uso de testes não-verbais na tentativa de medir a inteligência e não o conhecimento. Percebemos que é totalmente desconsiderado o aparecimento da função de signo e da linguagem externa, crítica apontada por Vigotski (1934/2009a) sobre essas compreensões que já ganhavam atenção dentro da psicologia do desenvolvimento em sua época. Percebendo esses reducionismos, o autor formula sua teoria que explica de fato esse processo complexo de desenvolvimento, esclarece como o gesto precede a linguagem externa e entende a linguagem interna como a tradução do pensamento em palavras, etapas fundamentais para a construção do pensamento e da linguagem e que não podem ser desconsideradas em um processo de avaliação psicológica.

Analisando dessa forma, as críticas de que as avaliações medem conhecimento, relacionando-as às tarefas que medem a linguagem verbal, ou a inteligência de uma forma “pura”, associando-as com avaliações não-verbais, não têm como serem superadas quando pensadas dentro da lógica formal. Em outras palavras, a dificuldade está nas concepções teórico-metodológicas presentes na própria formulação do problema, pois dentro dessa concepção superficial não há solução possível.

Depois da Segunda Guerra Mundial, as explicações genéticas perderam um pouco o lugar e surgiu a **ideia de que a inteligência pode se desenvolver**, concepção que Binet já sinalizava e foi perdida em suas adaptações. Essa “guerra do QI” continua no decorrer da história e tem influência nas novas versões dos testes e em novas formas de avaliar. O CAS, por exemplo, se embasa na teoria de Luria, localizando os processos cognitivos PASS (Planificação, Atenção, Processamento Simultâneo e Processamento Sucessivo) nos blocos funcionais propostos pelo autor e, **por**

fundamentar-se em uma teoria que explica a inteligência de uma outra forma e que possibilita, por essa compreensão, desenvolvê-la, mostra-se como uma substituição ao WISC. Vale realçar que a *PASS theory* não se embasa em toda a teoria de Luria, mas em determinados conceitos, exemplificando a incorporação da teoria histórico-cultural no ocidente, mas que não considera seu método ou seus princípios fundamentais, como explicaremos no Capítulo II.

Luria (2014a, 1962/2015b) não localiza as funções psicológicas no cérebro como o fazem os autores da *PASS theory*. Pelo contrário, o autor soviético critica o localizacionismo estreito e afirma que diferentes sistemas funcionais que envolvem distintas áreas cerebrais são responsáveis por um processo psíquico. O autor propõe uma localização dinâmica, princípio que acreditamos não ser contemplado nessa teoria da inteligência. Destarte, o fato de possuírem uma teoria que embasa o teste, não ajuda o profissional que está realizando a avaliação a explicar o desenvolvimento da criança, uma vez que, assim como o WISC, o teste avalia as funções isoladas, independente se o Manual afirma que explica a integração dessas. Por trás da ideia de avaliar funções isoladas tem-se a concepção de considerar as funções como funcionando de forma independente, que reflete o princípio de isolamento e identidade do método naturalista, que apresentaremos no Capítulo seguinte. Mas aqui vale destacar como **a crítica dos autores do CAS feita ao WISC é feita dentro do mesmo entendimento teórico-metodológico**, pois mesmo afirmando partir de uma teoria para o entendimento da inteligência, o manual do CAS não mostra como os domínios cognitivos estão integrados de maneira complexa como realmente propõe Luria, simplificando sua teoria.

Retomando as capacidades avaliadas pelo CAS, apesar dessa avaliação justificar que usa capacidades relacionadas aos blocos funcionais de Luria, oferece escalas complementares, medindo construtos similares ao WISC, no final. **Tanto o CAS quanto o WISC também possuem a mesma preocupação dos testes psicométricos modernos de diagnosticar dificuldades de aprendizagem e transtornos, diferente da escala de Binet que se preocupava em detectar níveis de inteligência.** Os estudos também seguem caminhos similares no sentido de **buscar quais funções cognitivas predizem determinado desempenho como leitura, escrita ou habilidades matemáticas, além de continuarem medindo o QI.**

Por trás da lógica de que tal processo cognitivo prediz determinada habilidade acadêmica, tem-se a concepção de que para ter determinado sucesso escolar, precisa-se desenvolver a função que a prediz, pressupondo que o desenvolvimento cognitivo vem antes da aprendizagem, quando Vigotski (1934/2009a) refuta essa premissa. Embutido nessa concepção, também temos o caráter de desenvolvimento dessa função, o qual desconsidera o papel das relações sociais historicamente e culturalmente construídas

na formação das capacidades intelectuais. Dentro dessa lógica, a solução possível para a dificuldade escolar é o treinamento com tarefas que envolvem a função que se pretende desenvolver.

Portanto, todos esses testes (Escala Binet-Simon, WISC e CAS) conservam o mesmo pressuposto metodológico que fomos sinalizando no decorrer do texto e explicaremos no Capítulo seguinte: o materialismo científico naturalista. Retomamos então, que, para que suas escalas sejam mais científicas, os pesquisadores entendem que elas devem ter caráter puramente quantitativo e, dentro dessa lógica, retomamos que **o avaliador não pode oferecer ajuda. Porém**, surge, depois dos estudos de Feuerstein, uma avaliação em que o avaliador **deve** oferecer ajuda (**avaliação assistida, mediada ou dinâmica**) com a finalidade de que seja avaliada a capacidade da criança de aprender e não as experiências passadas e, para isso, usam o conceito de **zona de desenvolvimento próximo de Vigotski**. Outrossim, afirmam que as avaliações devem considerar essa zona e não a zona de desenvolvimento real, e analisam também as facilidades da criança. Essas questões relativas à possibilidade de verificar as facilidades das crianças e observar as estratégias utilizadas por elas na resolução de tarefas começam também a aparecer nos manuais das novas versões das avaliações psicométricas, como foi mencionado em relação ao manual do CAS-2; porém, na prática, não acrescentam nada ao entendimento da pontuação obtida da criança, que continua sendo comparada com uma escala normativa.

Esses avanços que vemos acontecer em relação à possibilidade de interpretar resultados dos testes considerando as potencialidades das crianças, como no WISC e CAS, são feitas na superficialidade, pois os testes não fornecem elementos para que o profissional que irá aplicar a avaliação atue no sentido de superar as dificuldades da criança, Por conseguinte, a constatação das potencialidades é feita (quando é feita) no âmbito descritivo e não explicativo, o que nos leva a questionar qual deveria ser a função das avaliações psicológicas: descrever o desempenho da criança diante da tarefa dada ou de explicar o seu desenvolvimento?

O desenvolvimento da avaliação assistida também mostra como a ideia de intervenções, treinamentos e programas para desenvolver o funcionamento cognitivo foi ganhando força na década de 1970 no Brasil. A proposta é continuar fazendo uso dos instrumentos psicométricos, porém estes são aplicados de uma outra forma, sendo medida a **capacidade de aprender** (Santos, 2017), **descrita nas avaliações e não explicada**, por isso, não se diferencia muito das outras propostas. Ao levantarem essa discussão, de que é preciso avaliar os processos em desenvolvimento, como afirma Vigotski (1934/2009a), os autores dessa avaliação teorizam sobre a inteligência estar atrelada à aprendizagem. Entretanto, o fazem nos limites da concepção interacionista, ou seja, consideram a aprendizagem a partir das relações interpessoais e não a partir da concepção vigotskiana que,

embasada pelo marxismo, considera o caráter histórico e cultural dessas relações. Dessa forma, mais uma vez percebemos que conceitos isolados de autores da psicologia soviética são utilizados para pensar alternativas de avaliações, mas não a teoria como um todo.

Já uma outra forma de avaliação de caráter quantitativo e qualitativo vem sendo desenvolvida a partir da neuropsicologia histórico-cultural. Segundo Talizina et al. (2010), esse aporte se embasa nos fundamentos da psicologia soviética e na aproximação da teoria da atividade, formulada por Leontiev e aplicada por Galperin. Segundo os autores: “Esta aproximação se fundamenta em três princípios básicos: 1) a relação inseparável entre a psique e a atividade; 2) a estrutura sistêmica da atividade e a ação e 3) a origem histórico-cultural da psique e da atividade humana” (p. 8). Talizina et al. (2010) afirmam que é comum encontrar pesquisadores que se dizem seguidores de Vigotski, mas que não consideram os dois primeiros princípios da teoria da atividade sobre a relação inseparável da psique e da atividade e seu caráter sistêmico, destacando a importância da teoria da atividade como continuação coerente dos trabalhos de Vigotski.

Seguindo essa lógica, a crítica sinalizada anteriormente em relação às avaliações medirem processos isolados é feita com mais força a partir dessa forma de avaliação. De acordo com o enfoque histórico-cultural que guia os pesquisadores da avaliação qualitativa e quantitativa apresentada neste trabalho, as funções psicológicas estão organizadas em sistemas funcionais complexos (base psicofisiológica das funções) que se desenvolvem ao longo do tempo e a partir da atividade. O sistema funcional complexo representa toda a ação e não apenas uma função e inclui a participação de diferentes fatores neuropsicológicos especializados. Esses fatores podem ser localizados no cérebro, mas sua estrutura orgânica não determina seu funcionamento, já que este é formado a partir da atividade do indivíduo. Assim, quando há perturbação ou desenvolvimento não suficiente de um fator, uma síndrome se configura, pois um fator neuropsicológico afetado se manifesta em diferentes ações e não apenas em uma habilidade como leitura, habilidades matemáticas, como propõe a psicologia cognitiva (Quintanar, 2009).

Portanto, diferentemente das avaliações tradicionais que apenas descrevem os sintomas ou as dificuldades e oferecem diagnósticos, essa forma de avaliação se compromete a analisar **a relação entre a ação – unidade de análise em nível psicológico – e os fatores neuropsicológicos – unidade de análise em nível neuropsicológico, segundo Quintanar e Solovieva (2008). Destarte, os autores propõem que seja realizada uma análise sindrômica e sistêmica para identificar fatores conservados ou alterados e analisar de que maneira estão afetados levando em consideração os diferentes sistemas funcionais em que participa o fator.** Consoante os pesquisadores, para realizar essa análise, faz-se necessário que se registre o nível de ajuda de que a criança precisou para realizar a

tarefa, considerando a zona de desenvolvimento próximo e de que maneira ela realiza, o que dificulta ou facilita suas ações, bem como outros elementos, o que faz com que o uso dos protocolos não signifique nada sem o conhecimento teórico do avaliador, diferenciando-se muito do objetivo da avaliação tradicional.

Essa forma de avaliação de caráter sistêmico e sindrômico advém da teoria de Luria (1962/2015b), autor que postulou sobre a organização funcional do cérebro a partir de suas pesquisas com indivíduos com lesões cerebrais, revolucionando o enfoque tradicional ao também defender a realização de avaliações de caráter qualitativo. De acordo com Ricci (2014), hoje em dia, é preciso resgatar essa especificidade de Luria; em outras palavras, resgatar a finalidade de um processo avaliativo neuropsicológico. Os pesquisadores da abordagem neuropsicológica histórico cultural e da teoria da atividade têm desenvolvido avaliações para crianças e adultos com lesões cerebrais, mas também têm ampliado esses fundamentos para a avaliação de crianças com problemas de aprendizagem com o intuito de analisar os processos neuropsíquicos que não foram formados dentro do esperado, contribuindo para intervir na formação de processos naquelas crianças que apresentam dificuldades. Essas especificidades são relativamente novas e, portanto, merecem alguns questionamentos em relação à aplicabilidade em crianças que não apresentam lesões.

Acreditamos que no que tange ao tópico de avaliação de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização, essa forma de avaliar avança no sentido de trabalhar com a criança de maneira a entender seus processos psíquicos de forma sistêmica, implica o avaliador na avaliação, o qual deve explicar o funcionamento cerebral da criança e não apenas descrever sua performance na tarefa, isto é, não enquadra a criança em alguma dificuldade de aprendizagem ou transtorno, mas sim propõe, a partir da análise realizada, um programa de intervenção específico para que a criança possa superar as dificuldades. Porém, a avaliação é totalmente centrada na criança e não objetiva questionar as condições que lhe foram oferecidas a fim de que ela possa ter desenvolvido os processos psíquicos necessários para seu período do desenvolvimento. Considerando o papel do ensino escolar para a formação desses processos, acreditamos que a escola deve ser implicada na avaliação, com a finalidade de, se possível, essas condições mudarem, não apenas para a criança avaliada, mas também para todos os outros alunos.

Saindo do âmbito da criança, alguns pesquisadores brasileiros, a partir da PHC, têm proposto uma avaliação que se diferencia das anteriores em diversos aspectos. Essa forma de avaliação será tratada no próximo Capítulo. Adiantando um pouco a discussão que será empreendida, podemos afirmar que uma primeira diferenciação refere-se à compreensão dos processos psicológicos de ordem cultural e histórica, pela qual se propõe uma

análise da queixa escolar. Isso significa realizar uma avaliação para além da criança propriamente dita, buscar como essa queixa foi formada e implicar os envolvidos na educação da criança, os quais são fundamentais nesse processo. Essa avaliação se compromete em sair da esfera da criança e não a responsabilizar pelo fracasso escolar, como fazem as avaliações tradicionais. Vale ressaltar a importância do desenvolvimento de produções críticas no cenário brasileiro, como o trabalho pioneiro de Patto (1984, 1990) sobre a produção do fracasso escolar e de Souza (1997, 2000) sobre a compreensão das queixas escolares para a elaboração dessa proposta de avaliação.

Nesse sentido, um segundo aspecto se refere a avaliar a criança em consonância com as proposições de Vigotski acerca do **método instrumental** e da **zona de desenvolvimento próximo**, ou seja, verificar como a criança usa instrumentos na resolução de tarefas, sendo importante analisar então como ela responde aos jogos ou tarefas apresentadas e não somente seu erro, como acontece nas avaliações tradicionais. Ademais, alguns autores têm considerado a análise da atividade de estudo, levando em conta ações e operações e as relações afetivas envolvidas nessa atividade. Porém, de acordo com Santos (2017), essas avaliações ainda carecem de propostas metodológicas, haja vista que precisam ser desenvolvidos instrumentos, técnicas ou procedimentos nesse sentido.

O uso do conceito de zona de desenvolvimento próximo foi sendo apresentado por diferentes formas de avaliar ao longo do tempo como uma alternativa aos testes tradicionais por considerar o papel do ambiente no desenvolvimento cognitivo. Contudo, é preciso questionar a qual ambiente os autores e pesquisadores estão se referindo. A concepção do ambiente comum aos testes, mesmo quando se dizem embasados por Vigotski, é de interação interpessoal e não considera as determinações sociais na formação do psiquismo, em outras palavras, não considera a relação indivíduo-totalidade entendida como as apropriações individuais do gênero humano. Ao fazê-lo, dessa forma diferente da que propõe Vigotski, os autores aproximam facilmente o autor soviético a autores como Piaget, classificando-os como sociointeracionistas, o que não é possível, se entendemos suas bases teórico-metodológicas marxistas, como o faz essa abordagem qualitativa.

De acordo com Santos (2017), os pesquisadores responsáveis por essa proposição incorporam o **método materialista histórico** em suas análises. Sendo esse o método que norteava os teóricos da psicologia histórico-cultural, esses pesquisadores mostram sua preocupação em entender a essência das queixas. Portanto, **a avaliação tem como objetivo desnaturalizar essas queixas com a criança, com os familiares, com a escola e/ou demais envolvidos, superando sua aparência que fica no nível descritivo das dificuldades.** Esses autores nos levam a refletir sobre o objetivo da avaliação, assim como o fazia Leontiev (1959/1991): “A que resultado final conduzem os

seus diagnósticos e prognósticos, os seus métodos de seleção? Podem conduzir à diminuição do número de crianças classificadas como mentalmente subdesenvolvidas, ou determinam talvez o resultado oposto?" (p. 109). São aspectos que serão aprofundados nas páginas seguintes.

Destarte, a partir do exposto neste Capítulo, vemos que desde o início da elaboração do enfoque histórico-cultural, já se questionava como eram realizadas as avaliações psicológicas de crianças com dificuldades no processo de escolarização. Esses questionamentos denunciavam o embasamento teórico por trás desses testes que não permitiam realizar uma análise do processamento psíquico que condiria com a superação dessas dificuldades. Devido, pois, aos seus princípios, esse enfoque de uma forma ou de outra vem contribuindo para o crescimento dessas críticas e novas proposições de avaliações. Baseadas nessas novas alternativas, pensando nas lacunas dessas e na importância de desenvolver propostas de avaliações de caráter psicológico, guiadas pelo materialismo histórico, para crianças com dificuldades no processo de escolarização e que possa contribuir para a promoção do desenvolvimento no contexto brasileiro, apresentaremos no próximo Capítulo os fundamentos principais dessa teoria que nos guiaram na realização desse objetivo.

2. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO COMO INTERVENÇÃO A PARTIR DA PHC: PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS

– Qual o dia mais feliz da sua vida?

– Quando a criatividade entrou na minha cabeça.

Resposta de Helena, 8 anos, no encontro inicial com a criança.

Percebe-se com a leitura do Capítulo I que, à medida em que os testes se desenvolviam, alguns teóricos da PHC, principalmente Vigotski, elaboravam críticas às formas adotadas de avaliação e faziam novas proposições. Uma das razões para tal se deve ao fato de a psicologia histórico-cultural contradizer as concepções inatistas do desenvolvimento psíquico presentes nas avaliações tradicionais e possibilitar, então, novos fazeres que considerem que “a criatividade entra na cabeça”, como respondeu surpreendentemente Helena em nosso processo avaliativo, conforme expomos na epígrafe que inicia este capítulo. Em outras palavras, que considerem que os processos psíquicos são formados no decorrer do desenvolvimento. Porém, como foi demonstrado, nem sempre a abordagem como um todo está presente nos pressupostos que embasaram as avaliações, mas sim conceitos isolados da teoria. Assim foi a apropriação da teoria, não apenas se restringindo à avaliação, como aponta Tuleski (2008).

A única avaliação apresentada no Capítulo anterior que afirma ter como base a escola histórico-cultural foi a desenvolvida no México. Outrossim, no Brasil, como apontamos anteriormente, estão sendo desenvolvidas formas de avaliar que se embasam nessa teoria que, além disso, destacam o uso do método materialista histórico (Anache, 2018; Chiodí, 2012; Facci et al., 2006, 2007; Facci & Souza, 2011, 2014; Lessa, 2014; Magalhães, 2016; Santos, 2017; Silva & Silva, 2019; Tanamachi & Meira, 2003). Pretendemos, com este livro, contribuir com o desenvolvimento dessas avaliações elaboradas nessa perspectiva teórica. Dessa forma, a partir do que tem sido construído à luz da psicologia histórico-cultural, temos como objetivo, neste Capítulo, sistematizar o que seriam os princípios fundamentais para guiar uma avaliação psicológica que leve em conta a unidade afetivo-cognitivo. Para isso achamos importante, primeiro, diferenciar os princípios metodológicos que seguem as avaliações tradicionais e os que guiam a

psicologia histórico-cultural e, portanto, devem nortear uma avaliação fundamentada por essa abordagem.

Depois de realizar a devida diferenciação, apresentamos como se desenvolveu a teoria histórico-cultural, como esta teoria se formulou e os autores considerados importantes para o processo de avaliação. Em seguida, explicamos pressupostos específicos, sintetizados a partir da revisão bibliográfica que realizamos, para a concretização da avaliação que aqui propomos: as contribuições do método instrumental, a análise da atividade, a investigação dos níveis de ação e a base orientadora da ação e retomamos o método materialista histórico, aplicando-o ao nosso objeto de estudo, como norteador do processo avaliativo.

2.1 OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DOS TESTES TRADICIONAIS: O MATERIALISMO CIENTÍFICO NATURALISTA

Mostramos no Capítulo anterior que Binet, influência de todas as avaliações psicométricas, realizava um diagnóstico científico, buscando, com isso, consolidar a psicologia como ciência experimental. Essa concepção era relacionada à aplicação das leis das ciências naturais para esse campo de conhecimento que surgia e ganhava espaço nos tempos de Binet; era a defesa do positivismo (Tonet, 2013). O princípio da ciência da natureza ser a verdadeira ciência surgiu mais fortemente com Bacon³⁴ (1561-1626) que, de acordo com Politzer (2008), é o pai da ciência experimental moderna. O autor se rebela quanto à escolástica, que consistia no tipo de ensinamento presente na Idade Média, em que se estudava a ciência, somente pelos livros, baseado no idealismo que colocava Deus como aquele que provia as ideias. Para Bacon, as ideias provinham das coisas, mas o autor ainda não conseguia demonstrar essa afirmação.

Nesse sentido, Locke (1632-1704) foi o filósofo que tentou mostrar que as ideias advêm da experiência; esta é a raiz do materialismo inglês, que somado ao materialismo francês marcado por Descartes (1596-1650) e Diderot (1713-1784), caracterizam o materialismo do século XVIII (mecanicista e metafísico) (Politzer, 2008), também chamado, dentre outros nomes, de materialismo científico naturalista, conforme denominação de Lukács (2010). O materialismo possui uma grande importância histórica. Esse método objetiva compreender a verdade a partir de provas científicas e, por isso, foi se desenvolvendo juntamente a grandes descobertas da ciência, principalmente no século XIX, com as descobertas da célula viva, da transformação da energia e da lei da evolução das espécies de Darwin. Essa relação entre ciência e materialismo, inclusive, é o que possibilita a

³⁴ Filósofos anteriores à Bacon já apresentavam ideias materialistas e se contrapunham às ideias idealistas na idade média; para aprofundar no tópico idealismo e materialismo, indicamos Politzer (2008), Lefebvre (1991) e Tonet (2013).

elaboração do materialismo dialético (Politzer, 2008), o qual está apresentado no próximo item.

De acordo com Lukács (2010), “... essa doutrina foi um ato revolucionário no século XVIII” (p. 136). Naquele momento, as barreiras feudais atrapalhavam o modo de produção capitalista-burguês. As relações feudais se sustentavam devido a naturezas religiosas, configurando-se como um estado de dependência do vassalo pelo senhor e do aprendiz pelo mestre em nome de Deus. Logo, essas ideias deviam ser combatidas, haja vista que, para o capitalismo, a relação é mediada por contrato e toda nova ordem econômica necessita de uma nova ordem ideológica que a acompanhe. Nas palavras do autor:

Tal doutrina estipulava que leis imanentes, autônomas e permanentes governam de uma maneira racional todas as expressões da vida humana, sem Deus ou autoridade divina, mas igualmente sem a intervenção da vontade do homem; desse modo, este desenvolvimento (da economia capitalista) deveria ser deixado a seu próprio designio, para que se derivasse daí uma ordem mundial que estivesse em concordância com a razão e com a felicidade universal: o capitalismo. (Lukács, 2010, p. 137)

Porém, essas ideias revolucionárias se tornam reacionárias porque substituem a antiga ordem religiosa por uma nova ordem que era igualmente permanente, agora baseada na “racional e coerente produção capitalista” (Lukács, 2010, p. 137). O primeiro princípio desse método apontado por Politzer (2008) é o princípio da identidade que consiste na ideia de natureza fixa e de que “sob a mudança, tende a perpetuar a identidade” (p. 54). Segundo Lefebvre (1991) o **princípio da identidade** é o princípio da coerência, formulado pela premissa “A é A” (p. 138). Segundo o autor, “o princípio da identidade implica a pura e simples repetição: a tautologia” (p. 138).

Nas avaliações psicométricas percebemos como os psicólogos não estão preocupados com a origem ou desenvolvimento dos processos psicológicos; entretanto, avaliam-nos como se estes fossem estáticos, apenas comparando a criança avaliada com resultados standardizados. Facci et al. (2007) afirmam que as avaliações psicométricas reduzem o desenvolvimento a uma concepção inatista, a partir de fatores maturacionais e hereditários. Essa tem sido uma visão naturalizada pelos testes (Machado, 2000). Tal crítica também era feita por Vygotski (2000), em sua época, em relação à concepção natural do desenvolvimento presente nas provas de psicologia geral e experimental. Estuda-se, pois, o pensamento sem estudar seu desenvolvimento histórico, mas como algo dado. De acordo com Politzer (2008), os materialistas mecanicistas afirmam, por exemplo, que o ser humano é egoísta em si e que os indivíduos sempre terão essa característica.

O princípio de identidade nos leva ao princípio seguinte: **isolamento das coisas**. Dessa forma, separam-se e classificam-se as coisas por si mes-

mas como independentes de outras. A ideia de **ciência neutra** tem essa raiz e, conseqüentemente, existe a ideia do avaliador neutro nas avaliações tradicionais; em outras palavras, a ideia daquele profissional que tem como função apenas aplicar os instrumentos psicométricos e não fazer interpretações subjetivas. De acordo com Vygotski (1936/1997), a partir da psicometria, os procedimentos são mecânicos e aritméticos: “o sintoma é obtido sobre a base da soma automática, do simples cálculo de uma série de fatos totalmente heterogêneos, mediante a soma e a subtração de quilogramas e quilômetros, que se tomam por unidades de iguais dimensões e equivalentes” (Vygotski, 1936/1997, p. 328). Assim, são criados diversos índices do desenvolvimento em que se comparam o estado da criança com dimensões constantes e estandardizadas.

O que acontece com o diagnóstico sintomático ou empírico realizado pela investigação psicométrica, é que o problema é proposto de forma errônea, pois é baseado simplesmente nos sintomas quando, na verdade, segundo Vygotski (1936/1997), a constatação dos sintomas³⁵, apesar de importante, não é suficiente. De acordo com o autor, “a psicometria só proporciona o ponto de partida para a análise ou delinea a trama para a composição do quadro” (p. 329). **O diagnóstico exige, além da medição, uma “interpretação criativa”** (Vygotski, 1936/1997, p. 329, grifo nosso). Para o autor, o diagnóstico pedológico consiste em um conceito fundamental e deve ser compreendido, pois “... o estabelecimento dos sintomas de modo automático nunca leva ao diagnóstico e que o investigador nunca deve admitir que se economize a custo do pensamento, a custo da interpretação criativa dos sintomas” (p. 330). Por conseguinte, os testes puramente mecânicos como os de Binet, que temem os denominados momentos subjetivos de interpretação, são errôneos, já que, para Vygotski (1936/1997), “sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica” (p. 316).

Ao descrever os sintomas e encaixar as crianças em classificações estáticas, é possível perceber a ideia da classificação fixa como instrumento de pesquisa. De acordo com Lefebvre (1991), “os lógicos formalistas buscam fechar o conceito, circunscrevê-lo em limites fixos. Esses lógicos representam o conceito figuradamente, como uma área fechada, como um círculo que contém círculos menores, isto é, os conceitos de extensão menor” (p. 141), como ilustra a Figura 5.

³⁵ Vale destacar, mais uma vez, que os próprios autores soviéticos usam a palavra “sintoma”, que entendemos como as observações diretas, em outras palavras, as características observáveis no comportamento da criança que expressa uma dificuldade aparente.

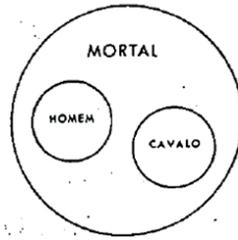


Figura 5. Classificação de conceitos segundo a lógica formal.
Fonte: Lefebvre (1991, p. 141).

Essa lógica traz avanços para a ciência, contudo, o problema é que esse é um ponto de vista estático, os conceitos consistem em essências fixas (Lefebvre, 1991). Dessa forma, os conceitos são isolados (princípio do isolamento) e limitados em si mesmos (princípio da identidade). Retomando a metodologia das avaliações tradicionais, também percebemos esse princípio no fato destas avaliarem as funções de forma separadas e isoladas, pois não se fundamentam em uma teoria psicológica que entenda o funcionamento sistêmico das funções (Luria, 1982/2001, 1962/2015b; Solovieva & Quintanar, 2009a).

Esse isolamento faz, dentre outras questões, com que as avaliações não saiam da superfície do problema, o que, de acordo com Vygotski (1936/1997), não é científico e conduz a falsas conexões. Dessa maneira, as investigações, muitas vezes, em nada se distinguem de observações banais, advindas do senso comum e, de acordo com o autor, frequentemente “encontramos definições e generalizações tais como teimosia e malícia, sem conhecer em absoluto nem a índole dos fatos em que se baseiam estas denominações, nem sua qualificação pedológica” (p. 327). Segundo o autor, **ao não encarar um fato cientificamente, é comum mesclar e confundir diferentes fenômenos que aparentemente se parecem.**

Portanto, se a investigação se limita a descrever sintomas de forma “escassamente elaborada” (Vygotski, 1936/1997, p. 328), um fenômeno termina sendo associado a outros que são semelhantes apenas na aparência, colocando de forma mecânica um “rótulo comum” (Vygotski, 1936/1997, p. 327). Assim, as tendências associacionistas tomam lugar da elaboração racional dos fatos, quando esta deveria ocupar o primeiro plano da investigação. Nesse sentido, um erro apontado por Vygotski (1936/1997) nos diagnósticos psicométricos se refere ao fato de colocarem a causa como estática, como se o desenvolvimento ocorresse de forma causal, **o que na verdade se dá de forma dialética.**

Destarte, as descrições de fenômenos tomados como totalmente diferentes leva a classificações e relações errôneas. Também essas relações se dão muito no **sentido de causa e efeito**, opondo os dois de forma estritamente rígida (Politzer, 2008). Consoante Lefebvre (1991), a busca pela relação

entre dois objetos é feita pelo princípio de identidade. Toma-se consciência da diferença pela consciência da identidade. Tomemos o clássico silogismo apresentado por Aristóteles para entendermos como são buscadas as relações entre os objetos ou como são dados os juízos: Todo homem é mortal (premissa); ora, Sócrates é homem (premissa menor com a proposição mediadora); logo, Sócrates é mortal.

Ao isolar e classificar os objetos de forma a não enxergar suas relações, **essas divisões se tornam eternas e intransponíveis**, sendo esse o que Politzer (2008) destaca como terceiro princípio. Assim sendo, tem-se a ideia, por exemplo, de que se na sociedade há ricos ou pobres e esta situação sempre foi assim. Esse princípio nos leva ao seguinte: a oposição de contrários. A partir desse princípio, entende-se que **duas coisas opostas não existem ao mesmo tempo, bem como uma mesma coisa não pode ter seu oposto em si mesma, não compreendendo-a como unidade de contrários**. O autor exemplifica:

As consequências práticas desse raciocínio são que, quando se fala de democracia e de ditadura, por exemplo, ... o ponto de vista metafísico exige que uma sociedade escolha entre as duas: porque a democracia é a democracia, e a ditadura é a ditadura. Aquela não é esta, esta não é aquela. Devemos escolher, porque caso contrário estaríamos diante de uma contradição, um absurdo, uma impossibilidade. (Politzer, 2008, p. 56)

Essa forma de pensar está arraigada na educação, pois princípios da lógica formal advêm dessa visão metafísica já abordada: 1. **Princípio de identidade**: uma coisa é sempre idêntica a ela mesma; 2. **Princípio da não contradição**: uma coisa não pode ser outra ao mesmo tempo; 3. **Princípio do terceiro excluído**: em que existem sempre duas possibilidades opostas (sim e não, vida e morte, por exemplo). Essa lógica corresponde ao senso comum, por isso é tão difícil pensar de uma outra forma, pondera Politzer (2008).

Nesse sentido, o materialismo mecanicista, de acordo com o autor, falha no problema da história. Segundo Politzer (2008), a crítica que se faz a esse materialismo é relativa ao seu mecanicismo, à desconsideração da história em geral e da ação humana. Nas palavras do autor:

O grande erro, nesse período, foi considerar o mundo como uma grande mecânica, julgar todas as coisas segundo as leis da ciência que se chama mecânica. Considerando o movimento como um simples movimento mecânico, pensava-se que os mesmos acontecimentos deviam reproduzir-se continuamente. Via-se o lado máquina das coisas, mas não o lado vivo. Também se chama a este materialismo: mecânico (ou mecanicista). (p. 49)

Dessa forma, o ser humano é compreendido como apenas um produto do ambiente e não era considerada a ação humana. As avaliações psicométricas, nessa lógica, não analisam os processos constitutivos dos processos psicológicos, não levam em conta, portanto, as relações fami-

liares, as relações escolares, as práticas pedagógicas, o contexto social e outras determinações do desenvolvimento psicológico (Chiodi, 2012; Facci et al., 2006, 2007).

Percebemos, pois, que todos esses elementos que Vigotski critica nas avaliações condizem com os pressupostos metodológicos que as guiam: o materialismo científico naturalista. A partir da apresentação das avaliações quantitativas no Capítulo anterior, percebemos que as avaliações psicométricas, da atualidade, ainda se guiam pelo materialismo mecanicista e que, por isso, as críticas que autores contemporâneos fazem a elas (Anache, 2018; Beatón, 2003; Facci et al., 2006; Gould, 1999; Machado, 2000; Patto, 1997; Santos, 2017) são similares às que Vigotski já fazia em sua época. A psicologia histórico-cultural proposta por Vigotski vai na direção oposta das teorias que embasam as avaliações criticadas, pois tem como pressuposto metodológico o materialismo histórico, o qual apresentamos a seguir.

2.2 OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O MATERIALISMO HISTÓRICO

Considerando as importantes descobertas do século XIX, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) fizeram enormes progressos na explicação científica do universo, elaborando o materialismo dialético (Politzer, 2008). Dois autores especialmente marcam a transição do materialismo mecanicista para o dialético: Diderot, já mencionado anteriormente e, principalmente, Feuerbach (1804-1872), escreve Politzer (2008). De acordo com Lukács (2010), o impacto da teoria de Feuerbach foi decisivo para a formulação da teoria de Marx e Engels. Feuerbach colocava o ser humano no centro da investigação científica, porém não o fazia de forma crítica e dialética. Segundo Lukács (2010), para Feuerbach a situação atual do ser humano constitui a realidade que dispensa um exame crítico, logo, o autor “... falha no momento de capturar dialeticamente o conceito efetivo de homem, de perceber que o homem é algo que somente vem a ser no curso do desenvolvimento histórico e, como resultado, tanto existe como não existe (na perspectiva da crítica histórica)” (p. 134).

Consoante Martins (2006), entender o historicismo concreto na teoria marxiana significa considerar que as formas de relações humanas estão engendradas na produção material da vida. É a partir do trabalho, segundo Marx (1932/1978), que o homem garante sua sobrevivência e se humaniza, pois o trabalho consiste em um ponto de convergência nas relações humanas, incluindo a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza.

Conforme Marx (1867/2013), o trabalho se configura como categoria fundante do materialismo histórico porque significa que o ser humano realiza uma ação que envolve mediação de instrumentos, controle e regu-

lação do seu próprio comportamento, com o objetivo de apropriar-se da natureza de forma útil para sua sobrevivência. Nesse momento, o ser humano modifica a natureza – objetividade, mas também desenvolve suas potências – subjetividade, consciência. Esse processo é, portanto, dialético. Dessa forma, realizar uma análise materialista histórica de determinado fenômeno deve considerar a relação existente entre o surgimento do trabalho e o processo histórico do desenvolvimento humano (Engels, 1876/1986; Marx, 1867/2013).

Nesse sentido, para essa teoria do conhecimento, a realidade não é estática como o materialismo mecanicista apresenta, mas isso não significa que leis não devam ser formuladas (Politzer, 2008). Os autores e seus continuadores têm se dedicado a formular essas leis ou categorias para que possam ser realizadas análises que busquem a essência do fenômeno e não se contentem com a aparência. “Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, diz Marx, toda ciência seria desnecessária...” (Vygotski, 2006, pp. 383-384). Para alcançar a essência, é preciso, portanto, investigar as múltiplas determinações dos fenômenos, apreendendo-os na **totalidade**.

Engels (1882/1968, para. 410) considera “a dialética como ciência do conjunto das conexões” e coloca como leis principais: “(as) **transformações da quantidade em qualidade; (a) interpenetração dos opostos polares e transformação de uns nos outros, quando levados ao extremo; (o) desenvolvimento através da contradição, ou (a) negação da negação; (a) forma espiral do desenvolvimento**” (Engels, 1882/1968, para. 410, grifo nosso). Falta-nos, então, esclarecer a lei ou categoria de transformação de quantidade em qualidade.

Referente à lei de transformação da quantidade em qualidade ou a lei do progresso por saltos, Politzer (2008) afirma que uma mudança é quantitativa quando não muda de natureza, como, por exemplo, a água quando fervida, muda de grau de calor, mas não de natureza, continua em formato de água. Já uma mudança qualitativa é precisamente quando algo muda sua natureza, quando, por exemplo, a água se transforma em gelo. Em certos graus de mudança quantitativa, essa mudança se converte em qualitativa.

Nesse sentido, a primeira lei da dialética, segundo Politzer (2008), é a **mudança**. Quando se estuda algo a partir da dialética, estuda-se o objeto ou fenômeno na mudança, ou seja, em movimento, considerando sua história e provável futuro, pois nada é definitivo. O exemplo, que o autor nos dá, é bem didático para entender a diferença entre a lógica formal e a dialética no estudo da sociedade:

Apliquemos sempre os dois métodos: do ponto de vista metafísico, dir-nos-ão que houve sempre ricos e pobres. Constataremos que há grandes bancos, fábricas enormes. Dar-nos-ão uma descrição deta-

lhada da sociedade capitalista, que compararemos com as sociedades passadas (feudal, escravista), procurando as semelhanças ou as diferenças, e diremos: a sociedade capitalista é o que é.

Do ponto de vista dialético, aprenderemos que a sociedade capitalista não foi sempre o que é. Se constatarmos que, no passado, outras sociedades viveram um certo tempo, será para deduzir que a capitalista, como todas as outras, não é definitiva, não tem base intangível, mas, pelo contrário, é para nós apenas uma realidade provisória, uma transição entre o passado e o futuro. (p. 69)

Por conseguinte, uma análise materialista histórica parte do **processo**. O exemplo de Politzer (2008) sobre a maçã se tornar madura nos ilustra bem o que é um processo:

Por que é que a verde se torna madura? É por causa do que contém, por causa de encadeamentos internos que a obrigam a amadurecer; *é porque era, mesmo antes de estar madura, uma maçã, que não podia deixar de amadurecer.*

Quando se examina a flor que se tornará maçã, depois, a maçã verde que se tornará madura, constata-se que os encadeamentos que impelem a maçã na sua evolução atuam sob o domínio de forças internas a que chamamos *auto dinamismo*, o que significa: força que vem do próprio ser. (p. 70, grifos do autor)

Lefebvre (1991) afirma que devemos integrar o fenômeno ao seu movimento interno, aquele que vem dele mesmo e ao movimento externo, relacionando-o ao devir universal. Ressaltamos, então, mais uma vez, que não devemos tomar os objetos como estáveis, como o faz o materialismo mecânico, mas como um complexo de processos, ou em outras palavras, como um **encadeamento de processos**. Sobre esse princípio, Politzer (2008) retoma o exemplo da maçã:

Procuramos de onde vinha a maçã, e devemos, nas nossas pesquisas, chegar até à árvore. (Mas, o problema de pesquisa põe-se, também, para esta. O estudo da maçã conduz-nos ao das origens e dos destinos da árvore. De onde vem? Da maçã. De uma maçã que caiu, apodreceu na terra para dar origem a um rebento, e isto leva-nos a estudar o terreno, as condições em que as sementes puderam dar um rebento, as influências do ar, do sol, etc. Assim, partindo do estudo da maçã, somos conduzidos ao exame do solo, passando do processo da maçã ao da árvore; este processo encadeia-se, por sua vez, no do solo. Temos o que se chama: «um encadeamento de processos». Isto vai nos permitir enunciar e estudar a segunda lei da dialética: **a lei da ação recíproca**. (p. 72, grifo nosso)

A lei da ação recíproca é, portanto, colocada por Politzer (2008) como a segunda lei da dialética. Significa que tudo está inter-relacionado, que “tudo influi sobre tudo” (p. 72). O exemplo da maçã fica ilustrativo como uma análise metafísica de um mesmo objeto que teria sido diferente da dialética. A resposta “a maçã vem da árvore” satisfaria o primeiro tipo de análise. Porém, uma análise dialética relacionaria o fato particular ao con-

junto, “associa a maçã à árvore, e vai mais longe, até à natureza no seu conjunto. A maçã não é só o fruto da macieira, mas, também, o de toda a natureza” (p. 72).

A imediaticidade do fenômeno aparece em sua expressão **singular**, sendo este o ponto de partida para a análise científica e a partir da configuração **particular** do fenômeno, que é manifestada na contínua tensão entre singular-universal, que chega a sua expressão **universal**, que é aquela que “revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social...” (Martins, 2006, pp. 11-12). De acordo com Netto (2011), “o conhecimento do concreto opera-se envolvendo **universalidade, singularidade e particularidade**” (p. 45, grifo nosso). Dessa maneira, não compreendemos o objeto de forma isolada, ficando apenas na **aparência** dos fatos, como o faz a metafísica, porém buscamos sua **essência** (Lefebvre, 1991).

A terceira lei, de acordo com Politzer (2008), é a **contradição**. Nas palavras de Lefebvre (1991):

A contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa... O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera. (p. 238, grifo do autor)

Consoante Politzer (2008), uma coisa é ela mesma e seu contrário, ou seja, uma coisa é uma unidade de contrários. O verdadeiro tem seu lado falso em sua essência, por exemplo. A partir da lógica dialética entendemos o fenômeno como uma luta contínua de forças opostas que podemos compreender nas seguintes fases: 1. Afirmação (Tese); 2. Negação (Antítese); 3. Negação da negação (Síntese). Toda afirmação expressa sua negação e as coisas ao serem negadas não deixam de existir, ou seja, negam sua negação.

De acordo com Lefebvre (1991) “no devir do pensamento e da sociedade revela-se ainda mais visivelmente **o movimento “em espiral”**: o retorno acima do superado para dominá-lo e aprofundá-lo, para elevá-lo de nível liberando-o de seus limites (de sua unilateralidade)” (p. 240, grifo nosso). Voltamos então **à análise do movimento que envolve múltiplas determinações como: “continuidade e descontinuidade; aparecimento e choque de contradições; saltos qualitativos e a superação”** (p. 240, grifo nosso).

Delari Junior (2019) sintetizou as leis ou categorias da dialética materialista em um diagrama que achamos interessante compartilhar neste trabalho (Figura 6).

Diagrama básico para categorias e/ou leis da dialética materialista

Por Achilles Delari Junior, Umuarama, 02/08/2019
www.estmr.net/diagrama_categorias.png

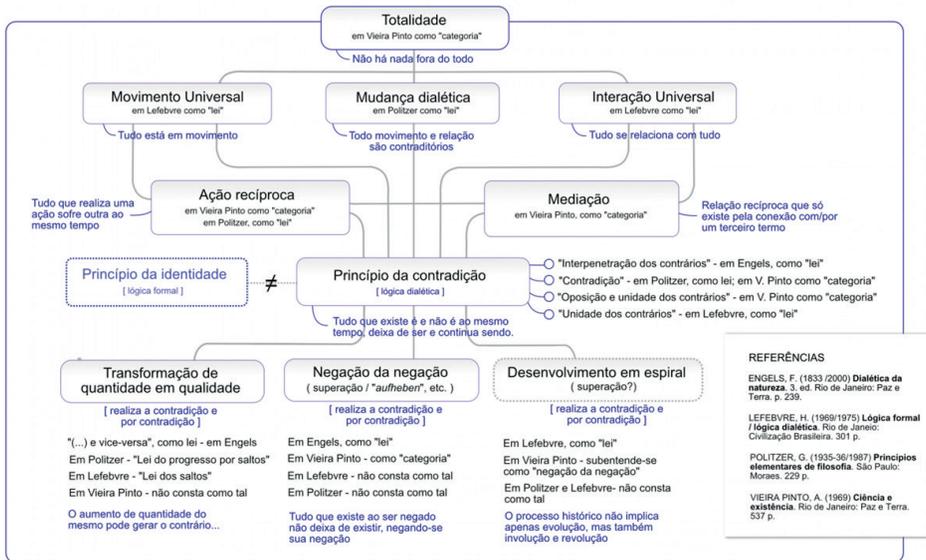


Figura 6. Diagrama básico para categorias e/ou leis da dialética materialista.
Fonte: Delari Junior (2019).

Essas categorias estão presentes na teoria do desenvolvimento proposta pelos pesquisadores da psicologia histórico-cultural e devem guiar todo o processo de avaliação que se embasa nessa teoria. Relacionamos essas categorias com o nosso objeto de estudo – avaliação psicológica – ao final deste capítulo. Primeiramente precisamos apresentar quem são os principais autores da teoria, como foi formulada, os pressupostos fundamentais do desenvolvimento cultural e, especificamente, o desenvolvimento pré-escolar e escolar.

2.3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA TEORIA

A psicologia histórico-cultural é guiada pelo materialismo histórico e afirmar isto significa que as leis mencionadas anteriormente perpassam todas as formulações dos fundadores da teoria, como ressaltam as análises de Tuleski (2008, 2011) a respeito da teoria de Vigotski e Luria. Isso não significa que sua teoria era a simples transposição das ideias de Marx e Engels sobre a sociedade ao seu objeto que são os fenômenos psicológicos, como esclarece Vygotski (1927/1991, p. 391): “o que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho... mas o método de construção...”.

Essa abordagem psicológica revolucionária, não por acaso, foi for-

mulada em período de pós-revolução, na década de 1920. De acordo com Davydov (1988/2009), o movimento revolucionário na União Soviética necessitava também de uma teoria revolucionária que tivesse o desenvolvimento humano como o grande objetivo da ciência. Nos anos 1920-30 a relação entre desenvolvimento mental, educação e ensino era uma grande questão na URSS, e, por isso, foram formulados os princípios sobre essa relação, envolvendo a teoria psicológica e a pedagógica.

No processo de aprimoramento do socialismo são criadas as condições sócio pedagógicas para a educação e o ensino das gerações futuras voltadas diretamente para o desenvolvimento onilateral e harmonioso da personalidade da criança. Na prática social real do socialismo, a elaboração dos problemas concernentes à educação e ao ensino da criança está indissolúvelmente ligada à solução de tarefas referidas ao seu desenvolvimento. A investigação teórica destinada a resolver os problemas do ensino e da educação desenvolvimentais deve refletir, em forma científica, esta prática social. (Davydov, 1988/2009, pp. 11-12)

A nova sociedade necessitava de um novo ser humano (Tuleski, 2008). Dessa forma, a psicologia deveria ter um papel marcante nessa construção. Por conseguinte, um ambiente de efervescência cultural foi instalada na União Soviética pós-revolução com muitas experimentações e improvisações que buscavam, dentre outros objetivos, as bases materiais da mente (Luria, 1979/2015a). Nesse contexto surgiu a psicologia histórico-cultural, a qual tem como principais expoentes Lev S. Vigotski (1896-1934), Aleksander R. Luria (1902-1977) e Aleksei N. Leontiev (1903-1979), chamados de “troika” ou “gran tercio” (Luria, 1979/2015a). Esses pesquisadores contavam com uma equipe, como cita Davydov (1988/2009, p. 55): “Pavel P. Blonskii,... Petr Ia. Gal’perin, Aleksandr V. Zaporozhets, Grigorii S. Kostiuk,... A. I. Meshcheriakov, Nataliia A. Menchinskaia, Daniil B. El’ konin e outros”.

De acordo com Davydov (1988/2009, p. 12):

O ponto de vista cientificamente diferente destes investigadores é unificado pelos princípios da teoria psicológica de Vigotski formulados nas décadas de 20 e 30 e pelos quais eles se guiaram na elaboração dos problemas da psicologia soviética. Baseando-se nestes princípios, foi criada, constituída e continua se desenvolvendo a escola de pensamento de L. Vigotski.

Os teóricos da PHC estavam implicados em construir um novo projeto de sociedade, visto que, assim como no campo material, as transformações já estavam acontecendo na URSS. Logo, era preciso propor uma psicologia que compreendesse o ser humano também como sendo passível de transformação (Tuleski, 2008). Essa nova abordagem era possível a partir do materialismo histórico, pois como expusemos anteriormente, o materialismo mecanicista percebe seus objetos como estáveis. Entendendo todos os problemas e as lacunas presentes na ciência moderna, que impossibilitam a real compreensão dos fenômenos psicológicos, mais especificamente relacionados à consciência, o grande desafio era, como Vygotski (1927/1991)

expôs no texto *O significado histórico da crise na psicologia*, propor uma psicologia marxista geral que uniria todas as ramificações dessa ciência como a psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, psicologia do trabalho, dentre outras (Tuleski, 2011). Vale ressaltar que nem sempre essa abordagem teórica teve aprovação da URSS, como apontam Szekely (2009) e Tuleski (2008).

De acordo com Szekely (2009), **a ciência psicológica soviética de Vigotski tem o materialismo histórico-dialético como base metodológica unitária e os aspectos específicos da psicologia como objeto de estudo**. A psicologia histórico-cultural consiste em uma das escolas de psicologia construídas nessa época, que tem como principal expoente Vigotski, líder científico do Instituto de Defectologia³⁶ Experimental, com o objetivo de “incentivar os médicos, defectologistas e psicólogos ligados ao Instituto a coordenarem suas atividades e prestar-lhes aconselhamento teórico” (van der Veer & Valsiner, 1996, p. 57). Destarte, segundo Luria (2014c), Vigotski era um psicólogo interessado pelo problema do desenvolvimento e estudou, portanto, a diversidade cultural, patologias cerebrais e outras disciplinas, não só relacionadas à psicologia infantil, sendo, então, um teórico e um clínico.

Consoante Davydov (1988/2009), a psicologia comprometida com a formação humana tem a tarefa complexa de demonstrar e de explicar como se dá o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o autor enfatiza, mais especificamente, que a teoria psicológica deve demonstrar como se formam os níveis de desenvolvimento mental de determinado período evolutivo; por isso, em praticamente todas suas obras, os teóricos organizam experimentos para buscar entender o desenvolvimento e formular leis gerais, bem como replicam experimentos realizados por outros autores de outras abordagens a fim de explicá-los a partir da psicologia histórico-cultural. Dessa forma, fica evidente como as investigações experimentais foram importantes para os autores, como afirmam Vygotsky e Luria (1996):

Em futuro não muito distante, será possível contar com outras investigações psicológicas experimentais que nos proporcionarão tanto sistemas prontos para testar o desenvolvimento cultural quanto padrões para identificar os traços de desenvolvimento cultural em crianças de diferentes grupos sociais, biológicos e etários. (p. 238)

O experimento é um importante procedimento de pesquisa, porém como acontece a coleta e como o resultado é entendido, dá-se desde o método de análise do pesquisador. A partir de uma lógica mecanicista, o resultado é apenas descrito, porque os pesquisadores possuem, embutida em seus experimentos, os princípios mencionados no início deste Capítulo, quando expusemos o método naturalista. Por conseguinte, os

³⁶ Defectologia era a terminologia usada na época de Vigotski e colaboradores para se referir ao estudo da pessoa com deficiência.

autores histórico-culturais não negam a ciência experimental, inclusive a consideram fundamental, todavia o problema são as interpretações (não) realizadas pelos cientistas mecanicistas. Por isso, os autores soviéticos compreendem novas interpretações a pesquisas realizadas por outros autores, não desvalidando os experimentos, porém fornecendo explicações para as observações realizadas que ficavam na descrição apenas. De acordo com Prestes (2010), Vigotski realiza análise materialista-histórica dos fenômenos psicológicos, entendendo que o conhecimento é construído no caminho da ação prática para o pensamento para retornar à prática. Luria (2014c) afirma que “... nas mãos de Vigotskii o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo (de criar uma psicologia experimental das funções psicológicas superiores)” (p. 25).

Vigotski (1934/2009a) propôs o **método de análise por unidades**, que se distingue totalmente da análise que decompõe o objeto de estudo em elementos isolados. As unidades, nas palavras do autor, são “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (p. 8). Assim sendo, a unidade de análise é parte do todo, contendo as suas propriedades inerentes e não pode ser compreendida de forma isolada.

Baseado nesse método aplicado ao desenvolvimento humano sobre o estudo das funções psicológicas superiores, Luria (2014c) afirma que:

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas, o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. (pp. 25-26)

De acordo com clássicos e contemporâneos estudiosos da teoria (e.g. Luria, 2014c; Solovieva, 2014; Tuleski, 2008; Vygotsky & Luria, 1996), era preciso definir e caracterizar a psique humana. Destarte, os autores fundadores da psicologia histórico-cultural se centraram no conceito de funções psicológicas superiores para diferenciar a psique humana dos animais. Vigotski estudava o desenvolvimento histórico dessas funções e, norteado pelo método materialista histórico, buscava conhecer a essência dos objetos. Era necessário conhecer a raiz dos fenômenos, em outras palavras, suas “gêneses”, os quais dentro da psicologia seriam os processos de desenvolvimento e suas relações com os demais objetos, e o caminho para conhecer essas relações mais profundas das quais participa determinado fenômeno, Vygotski (2000) chamou de **método genético**.

Para Vygotski (2000), as funções psicológicas superiores são formadas a partir do uso de instrumentos físicos e mentais para apropriar as tarefas sistematizadas pela humanidade e possuem um caráter mediado. Esses processos são históricos, ou seja, estão em constante movimento e mutabilidade. Luria (1962/2015b) se dedicou a buscar as bases materiais das funções, tornando-se o pai da neuropsicologia.

No período pós-guerra, segundo Szekely (2009), S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev desenvolveram a teoria da aprendizagem baseada na atividade, que foi posteriormente desenvolvida por P. Ia. Galperin, a partir da elaboração da teoria de formação das ações mentais por etapas e por D. B. Elkonin, mentor de Davydov.

Os considerados fundadores da teoria são a “*troika*” Vigotski, Leontiev e Luria, como já mencionamos. Segundo Silva (2013), esse trio veio a ser um octeto (“*vosmiorka*”), composto também por Zaporozjets, Morozova, Levina, Bojovitch e Slavina. A consolidação do grupo pôde ser datada nos anos 1928 e 1929 (Golder, 2004). Esse crescimento no grupo reflete a reestruturação que ocorria na psicologia e na educação, depois da revolução, para que se pudesse formar o homem novo no sistema socialista. Vale ressaltar que nesse período a população passou de um grande índice de analfabetismo para uma educação média geral universalizada (Núñez & Oliveira, 2013).

A próxima geração de pesquisadores foi marcada por autores como Galperin (1902-1988), que participou de um novo ciclo de investigações sob a direção de Leontiev e deu continuidade aos estudos da psicologia histórico-cultural, conforme o próprio Galperin (Núñez & Oliveira, 2013). O encontro de Galperin com Leontiev, Vigotski e Luria se deu entre 1930 e 1936, em que foi membro da escola de Jarkov, grupo formado pela “*troika*” onde era a capital da Ucrânia – Jarkov; dessa forma, o autor participou do grupo de Leontiev encarregado da Seção de psicologia infantil e genética e do grupo de Luria, que foi chefe da Seção de psicologia. O autor começou, pois, a investigar o desenvolvimento do psiquismo infantil e a formação de conceitos.

Em concordância com Núñez e Oliveira (2013), já sob a direção de Leontiev, em Járkov, Galperin participou de pesquisas teóricas e experimentais sobre a estrutura e gênese da atividade humana e, durante a Segunda Guerra Mundial, essas investigações junto ao autor soviético se intensificaram. Em 1944, convidado por Rubinstein, iniciou a docência na Universidade Estadual de Moscou. Uma de suas linhas de pesquisa era a formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. Galperin desenvolveu, a partir de 1960, estudos experimentais com pesquisadores como Elkonin, Davidov e Talizina, sendo orientador dos dois últimos. O autor é considerado como “o último psicólogo que conheceu Vygotsky e trabalhou com ele” (Núñez & Oliveira, 2013, p. 290).

Orientando de Galperin, Davidov (1930-1998) se dedicou às conexões

entre o desenvolvimento do psiquismo infantil e sua educação e ensino, trabalhou com Elkonin (1904-1984), autor que se vinculou a Vigotski depois de 1927, que foi um de seus professores na Universidade Estatal de Moscou e com quem desenvolveu muitas pesquisas. Os dois desenvolveram importantes estudos por 25 anos na Escola Experimental N. 91 de Moscou, criaram um sistema didático que ficou conhecido como sistema Elkonin-Davidov e formalizaram a teoria do ensino desenvolvimental. Davidov foi colaborador por muitos anos de Luria e Leontiev, além de tê-los como professores durante sua formação acadêmica (Libâneo & Freitas, 2013).

Talizina (1923-2018), também orientanda de Galperin, dedicou-se a elaborar e aplicar a teoria da atividade no ensino e foi diretora de sua Cátedra de Pedagogia e Psicologia da Universidade Estatal de Moscou de 1966 a 1995 (Solovieva & Quintanar, 2013). Além de Galperin, a autora colaborou diretamente com Luria, Leontiev e Zaporozhets (Solovieva & Quintanar, 2009b).

Vários nomes compõem a PHC, e alguns estudiosos (e.g. Longarezi & Puentes, 2013) têm se dedicado a entender o papel de cada pesquisador, suas rupturas e continuidades. Não é esse o objetivo deste livro, porém consideramos importante resgatar as relações entre os autores que compõem nosso embasamento teórico-prático na construção do processo de avaliação e, a fim de sistematizar essas relações, elaboramos um esquema simples baseado nas informações apresentadas previamente neste trabalho, representado na Figura 7.

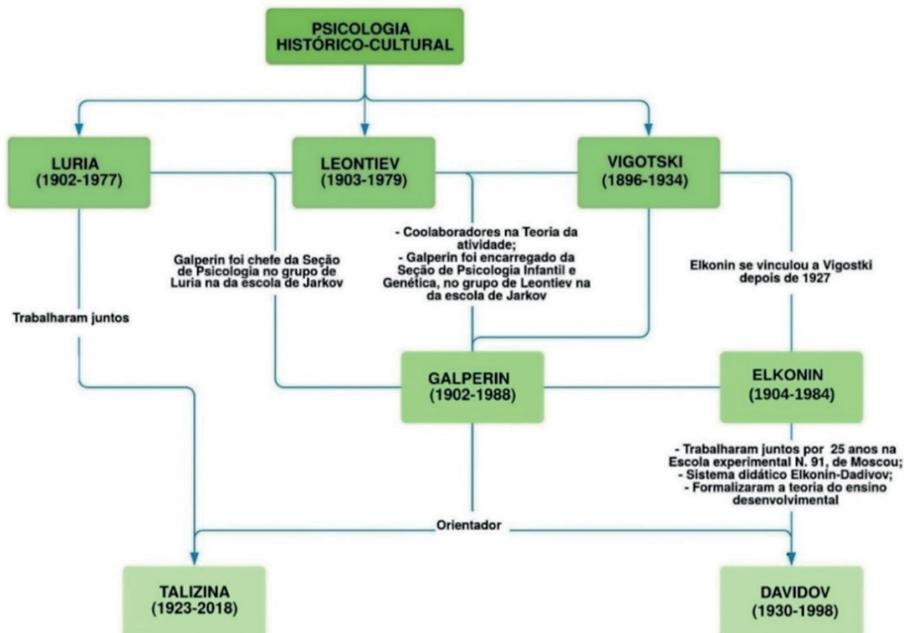


Figura 7. Esquema sobre as relações entre teóricos da PHC. Fonte: a autora.

Entendemos que os autores propõem uma teoria que pode embasar diferentes práticas, como tem acontecido atualmente. Em todo o mundo cresce o interesse por essa abordagem e tem-se desenvolvido pesquisas e práticas tanto na educação regular quanto especial, notadamente, na área de dificuldades escolares (Solovieva, Lázaro, & Quintanar, 2006). Na Rússia tem-se elaborado procedimentos de avaliações e métodos interventivos para crianças pré-escolares maiores e escolares por pesquisadores como Akhutina, Pilayeva e outros, embasados pela neuropsicologia infantil (Quintanar & Solovieva, 2008; Xomskaya, 2002). A partir desses estudos, pesquisadores no México como Quintanar Rojas e Solovieva, que foi orientanda de Talizina, também têm elaborado avaliações e estratégias interventivas na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica* (Quintanar & Solovieva, 2008, p. 151), as quais apresentamos de forma geral no Capítulo anterior.

No Brasil, a psicologia histórico-cultural começou a embasar pesquisas desde meados dos anos de 1980, época em que as obras de Vigotski começaram a chegar e a serem traduzidas para a língua portuguesa (Prestes, 2010). Essas traduções foram realizadas diretamente das obras em inglês ou em espanhol e não a partir da língua original (russa). Dessa forma, vários escritos dos autores, no que se refere ao materialismo histórico e menções ao socialismo, foram retirados de suas obras. Portanto, foram apropriados conceitos soltos e separados do método e da concepção de mundo de Vigotski, os quais embasaram diferentes pesquisas e práticas no ocidente (Tuleski, 2008). Nesse contexto, fica explicado como esses conceitos soltos e não a teoria como um todo, foram apropriados na elaboração e aplicação de avaliações psicológicas, como mostramos algumas avaliações no Capítulo I. Os conceitos de Vigotski foram, muitas vezes, usados para se opor às avaliações tradicionais; entretanto, na prática, quase não se diferenciam do que criticam.

Apesar de os autores clássicos da PHC como Luria, Vigotski e Leontiev não proporem especificamente como realizar um processo avaliativo, apenas deixando críticas às avaliações tradicionais e pistas em alguns textos, é possível pensar em avaliações apropriando-se do método de pesquisa que embasa a teoria. Seguindo esse raciocínio, alguns pesquisadores brasileiros têm se guiado pelo método materialista histórico e realizado essas posições.

Uma obra que marca o aparecimento de análises que saem da esfera descritiva e superficial do fenômeno no Brasil é *A produção do fracasso escolar*, de Patto (1990). A autora realiza uma análise que compreende as múltiplas determinações do fracasso escolar e, por isso, retira a culpabilização do aluno pela sua dificuldade na escola, considerando as outras esferas que produzem o fracasso. Patto (1990) denunciou a visão naturalista da psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem, que colocava a

culpa dessas dificuldades inteiramente no aluno, sendo este considerado o responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar, quando na verdade, de acordo com a autora, o fracasso é fruto das condições histórico-sociais em que o aluno está inserido, dependendo, portanto, de diversos fatores como as políticas educacionais, o projeto pedagógico, a metodologia do professor, a história do professor, a história do aluno. A partir de então, novas pesquisas com essa concepção foram desenvolvidas, chegando à área das avaliações psicológicas e psicopedagógicas guiadas pelo método materialista histórico, com Anache (2018), Chiodi (2012), Facci et al. (2006, 2007), Facci e Souza (2011, 2014), Lessa (2014), Magalhães (2016), Santos (2017), Silva e Silva (2019), Tanamachi e Meira (2003), dentre outros.

De acordo com Santos (2017), essa avaliação avança no entendimento contextualizado das queixas escolares, análise permitida a começar pelo método em que essas avaliações se baseiam. Autores como Magalhães (2016) e Santos (2017) mostram como essa forma de avaliar vem sendo desenvolvida no Brasil e sinalizam a necessidade de serem desenvolvidas estratégias metodológicas como instrumentos ou técnicas que auxiliem essa análise. Nesse sentido, este livro visa contribuir para o preenchimento dessas lacunas no que diz respeito à avaliação de escolares com dificuldades no processo de escolarização. Desse modo, neste Capítulo, depois de sinalizar as diferenças entre o método que dá base as práticas tradicionais e o materialismo histórico, mostrando como esse método embasa a psicologia histórico-cultural e como esta tem se desenvolvido, alguns pressupostos dessa teoria do desenvolvimento foram importantes para realizarmos os processos avaliativos e se faz importante compartilhá-los nos próximos itens.

2.4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PSIQUISMO: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO INSTRUMENTAL

Para os teóricos da psicologia histórico-cultural, a partir da cultura e do meio, a pessoa não adquire apenas conhecimento, mas também transforma a própria estrutura dos seus processos psicológicos. A grande premissa de Vygotski (2000) é a de que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas do âmbito interpsicológico para o intrapsicológico, sendo assim, primeiramente compartilhadas e depois interiorizadas, formando o psiquismo do indivíduo.

Dessa forma, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que as funções psicológicas superiores são tipicamente humanas, sendo decorrentes do processo histórico marcado pelo trabalho. Para os autores, é pelo trabalho que o homem se forma como humano numa relação de apropriação e objetivação, fixando suas características nos objetos da cultura como, por exemplo, instrumentos, linguagem, ciência, arte (objetivação). Nas palavras de

Leontiev (1959/1991, p. 92): “qualquer objeto criado pelo homem – desde o mais simples utensílio... – realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência”. Os indivíduos se apropriam das características humanas ao entrarem em contato com tais objetos culturais e possuem condições de realizar novas objetivações. Segundo Duarte (1999), esse processo dialético de objetivação e apropriação da história é responsável pela formação do psiquismo.

Nesse sentido, Vigotski desenvolve essa tese de Marx, mostrando como o instrumento modifica internamente o ser humano. Quando o ser humano modifica a natureza, ele usa ferramentas para tal, objetivando provocar mudanças no ambiente. Ao confeccionar essa ferramenta ele já está controlando sua conduta, pois é capaz da complexa tarefa de pensá-la e fazê-la, criando e movimentando seus processos psicológicos (Vygotski, 2000). Segundo o autor, “o homem, sem dúvida, submete o poder das coisas sobre sua conduta, o põe a serviço de seus objetivos e orienta a seu modo. Com sua atividade externa modifica o meio circundante e influi, assim, sobre seu próprio comportamento, o subordina a seu poder” (Vygotski, 2000, p. 292).

Diferente dos animais, o homem supera o comportamento de estímulo-resposta, pois ele atribui significado histórico para o estímulo. A significação consiste no princípio de criação e uso de signos, no qual conexões no cérebro são formadas a partir de uma necessidade externa, levando o homem a controlar sua conduta (Vygotski, 2000). Para isso, o autor introduz o conceito de mediação, que significa que ao atribuir signos aos estímulos o ser humano tem uma relação mediatizada com a realidade por meio de instrumentos físicos e/ou simbólicos. São exemplos de ferramentas psicológicas: a linguagem, a álgebra, as obras de arte, a escrita, os desenhos e todos os tipos de sinais (Vigotski, 1960/2004). O papel dos signos ou, como também afirma o autor, dos estímulos artificiais (criados pelo homem), é o de autodomação e autocontrole. De acordo com Tuleski (2008):

Este processo ocorre com todas as funções. Com a memória, por exemplo, o autodomínio se dá através da utilização de estímulos-signos externos, denominados de mnemotécnica. Para ele, o desenvolvimento da memória cultural segue dois caminhos: o da memorização lógica e o da escrita, ambos interligados pela memória verbal, isto é, pela memorização mediante palavras. (Tuleski, 2008, p. 159)

Portanto, o instrumento simbólico modifica internamente o indivíduo, o que significa dizer que ele desenvolve as funções psicológicas superiores, reorganizando o psiquismo. Dessa maneira, é importante ressaltar que Vigotski denomina de funções psicológicas primitivas as primeiras estruturas determinadas pelas peculiaridades biológicas e de funções psicológicas superiores, aquelas desenvolvidas pelo processo de apropriação cultural. O desenvolvimento cultural consiste no desenvolvimento da es-

estrutura inicial das funções e a aparição de novas estruturas que geram uma nova correlação entre as partes (Vygotski, 2000). Em um de seus últimos textos – *El problema de la edad cultural*, Vygotski (2000) postula que a mudança acontece nas relações entre as funções, em suas organizações e relações, não as funções em si. Nesse sentido, essas novas relações entre as funções são denominadas sistemas psicológicos.

O domínio dos instrumentos e operações resulta na formação de sistemas funcionais, que, para Luria (1974, 1962/2015b), são a base psicofisiológica das funções psicológicas superiores e nesse mesmo sentido, são as bases funcionais da ação (Leontiev, 1975/1984), conceito que abordaremos no próximo item. Assim, diferentes áreas do cérebro que se desenvolvem a partir da atividade ao longo do desenvolvimento integram as funções (Luria, 1974, 1962/2015b). Para Luria (1981), os artifícios historicamente gerados atuam como “elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro e que, por meio de sua ajuda, áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único” (p. 16).

Luria foi o autor que mais se dedicou ao estudo dos sistemas funcionais. Ele explica que três unidades funcionais participam em cada ação voluntária (Luria, 1974, 1979a). A primeira unidade tem a função de regular o tono cortical, a vigília e os estados mentais e contém três formas de ativação: 1. Por processos metabólicos; 2. Por estimulação externa; 3. Por motivação, a qual está relacionada com o terceiro bloco. A segunda unidade funcional recebe, processa e guarda a informação. O terceiro bloco funcional tem a função de planejar, regular e de verificar a atividade (Luria, 1962/2015b). Por conseguinte, um ato voluntário depende do tono cortical (primeiro bloco funcional), da análise e síntese da informação que chega ao cérebro (segundo bloco) e da regulação e controle do ato, assim como sua verificação (terceiro bloco). A Figura 8 mostra as estruturas envolvidas em cada unidade funcional.

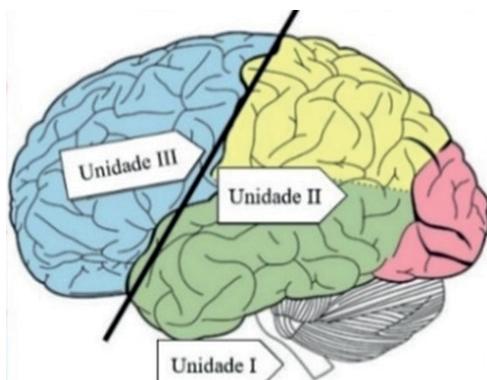


Figura 8. Estruturas cerebrais envolvidas nas três unidades funcionais. Fonte: Vieira (2017).

Essas unidades funcionais se organizam em áreas primárias, secundárias e terciárias, possuindo uma hierarquia: as áreas primárias recebem os impulsos da periferia que são enviados para o córtex, as áreas secundárias também são associadas entre si, o que possibilita o processamento das informações recebidas, enquanto as áreas terciárias são responsáveis por formas complexas de atividade mental e requerem a participação de áreas corticais (Luria, 1974, 1991, 1962/2015b).

Luria mostra, assim como Vygotski (2000), como o funcionamento psíquico não é composto por funções isoladas umas das outras. Ademais, faz-se importante pontuar que os sistemas funcionais apresentados por Luria são desenvolvidos desde a apropriação cultural da criança. Isso significa que o desenvolvimento psíquico e cerebral depende das relações sociais e que o signo, o qual tem caráter cultural, é o determinante funcional desse processo (Vygotski, 2000). De acordo com Vygotski (2000): “Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas também à história de cada função isolada” (p. 149). Dessa forma, afirmar que o desenvolvimento é cultural, significa que é baseado no emprego de signos e que a inclusão destes no sistema geral do comportamento ocorre no sentido interpsíquico (forma externa) para o intrapsíquico (internalizado). Desse modo, ao analisarmos o desenvolvimento, devemos pensar como a influência social, exterior ao indivíduo, é internalizada por ele.

Doravante, apresentamos duas conclusões: 1. Em uma avaliação, devemos observar a capacidade da criança em usar signos para auxiliar seu psiquismo e não apenas verificar se ela acertou ou errou uma tarefa, isto é, o importante é **como** ela a resolveu; 2. Não podemos, ao avaliar a criança, considerar seu desenvolvimento psíquico como isolado de suas relações sociais, como se tivesse caráter inato. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1996):

A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda a segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança. (p. 183)

No decorrer do desenvolvimento, as crianças vão se tornando mais conscientes do uso dos signos para resolver os problemas e, em um estágio mais avançado, criam e manipulam signos para resolvê-los, por isso controlam seu comportamento, mas ainda dependem de estímulos externos. No próximo estágio, a criança interioriza essas reações externas, não necessitando desses signos que foram outrora essenciais (Vygotski, 2000). O autor afirma:

Toda operação externa tem, por assim dizer, sua representação interna. O que isso significa? Nós fazemos um movimento e rear-

ranjamos certos estímulos, um aqui e outro ali. Tudo isso consiste em um processo cerebral interno, todos os estímulos deixam de ser necessários e a operação se realiza na ausência de estímulos mediadores... Se a operação externa se converteu em interna, então realizou-se... a passagem da operação externa para interna... Como resultado de várias experiências, tais como na transmissão de uma operação externa até uma interna, todo estímulo intermediário deixa de ser necessário, e a operação começa a ser levada adiante na ausência do estímulo mediador. (Vygotski, 2000, p. 164)

As características principais dessas funções, explicadas pelo autor, é que elas são desenvolvidas a partir da coletividade, são mediadas e exigem voluntariedade. Para Vygotski (1960/2004), a mediação, que significa que o comportamento é sempre uma relação mediada e não de estímulo-resposta, consiste no traço fundamental da atividade humana. De acordo com Vygotsky e Luria (1996):

No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e o dos animais. (p. 177)

Desse modo, quando Vygotsky e Luria (1996) escrevem sobre o estudo do talento cultural, eles consideram essas premissas, afirmando que o talento cultural significa usar racionalmente as próprias capacidades. Nas palavras dos autores: “O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais; significa a criação e aplicação dos melhores dispositivos ao uso desses recursos” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 237).

Portanto, vale ressaltar, mais uma vez, que as formações psicológicas são produtos da interação social; assim, “... dependendo da história de cada pessoa e da plasticidade variável de suas capacidades constitucionais originais, elas são ricamente desenvolvidas em uma pessoa e, em outra, encontram-se em embrião” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 238). Isso é possível porque o desenvolvimento se dá desde a aprendizagem, sendo processos diferentes para cada pessoa, dependendo, como já pontuamos, de fatores externos ao indivíduo.

Nesse sentido, Vygotski (1934/2009a) explica que **desenvolvimento e aprendizagem não são processos independentes, mas estão relacionados de forma complexa**. Para o autor, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e, por isso, formulou o conceito de **zona de desenvolvimento próximo**. Esse conceito corresponde aos processos psíquicos que estão em desenvolvimento e, que, portanto, ainda se encontram compartilhados com o adulto ou pares mais experientes, entretanto, quando os processos estão na zona de desenvolvimento real, significa que esses processos já foram internalizados. **O nível de desenvolvimento próximo é o**

que deve ser analisado nas avaliações psicológicas.

Sobre o processo de avaliação do desenvolvimento, os autores afirmam que:

A tarefa do psicólogo é estudá-las [formações psicológicas] com precisão suficiente e determinar o coeficiente desse “desenvolvimento cultural” em cada um dos indivíduos examinados. O programa de estudos sobre o talento individual deve constituir do seguinte: primeiro, o grau de tendências naturais, o nível de idade da atividade neuropsicológica, toda a base da neurodinâmica natural e, a seguir, o estágio e a estrutura do processo cultural, o grau de informação e a riqueza das habilidades. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 238)

Delari Junior (2008) esquematizou essa forma de pensar os estudos sobre o talento individual na Figura 9.

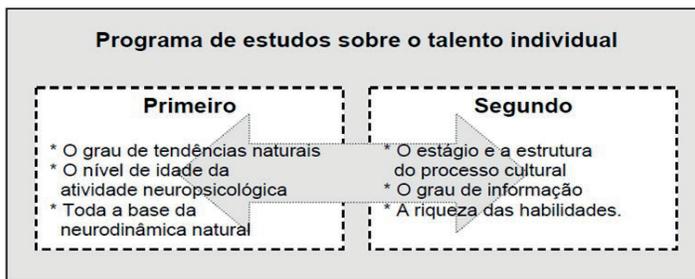


Figura 9. Programa de estudos sobre o talento individual.
Fonte: Delari Junior (2008).

Consoante Vygotsky e Luria (1996), devemos

... estudar não só as características inatas do homem, mas também as formas de atividade neuropsicológica **que devem sua existência à influência cultural do meio ambiente, [o que] fará com que seja possível compreendermos melhor a criança** em nossos jardins de infância e em nossas escolas. **Mais precisamente, permitirá avaliarmos o caráter de seu desenvolvimento e aprendermos a fazer com que seu desenvolvimento progrida cada vez mais pelo uso de influências culturais racionais.** (p. 238, grifo nosso)

Para Vygotski (2000), a avaliação psicológica deve ser realizada a partir da **análise do processo e não do objeto, de uma análise explicativa e não descritiva e de uma análise genética**, ou seja, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. Dessa forma, **o interessante em uma avaliação não são os resultados em si, mas quais instrumentos mediadores a criança utiliza para realizar as tarefas colocadas a ela, analisando não apenas os processos psíquicos já desenvolvidos, mas também aqueles que estão na zona de desenvolvimento próximo.**

O método instrumental consiste em analisar como a criança se apropria dos signos elaborados pela humanidade ao longo da história do trabalho, desenvolvendo-se. Portanto, entende-se que as funções psico-

lógicas são formadas nas relações sociais e depois são internalizadas pelo indivíduo (no sentido interp-síquico para intrap-síquico). Pesquisadores contemporâneos têm aplicado esse método em avaliações com o objetivo de **analisar a capacidade de usar instrumentos das crianças e não seu repertório de conhecimentos já adquiridos**, pois, de acordo com Facci et al. (2007), “entender o porquê de a criança não aprender, implica em analisar como se dá o processo inverso, ou seja, como ela aprende” (p. 324). Segundo Facci et al. (2006), para se compreender a organização do funcionamento psicológico superior, é preciso analisar como o indivíduo orienta sua atividade psicológica, isto é, significa analisar como ele emprega ferramentas e mediadores culturais na regulação do seu comportamento. Dessa maneira, inevitavelmente, o conceito de **zona de desenvolvimento próximo** torna-se essencial no entendimento desse processo.

Quando as avaliações psicológicas restringem-se apenas aos conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento real, em nada contribuem para que se compreenda como os alunos estão utilizando voluntariamente suas funções psicológicas superiores, funções essas que são formadas a partir da mediação de instrumentos e signos culturais, vitais para a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do indivíduo. (Facci et al., 2006, p. 7)

Por conseguinte, a avaliação psicoeducacional deve focar nas noções e conceitos que estão nesse nível de desenvolvimento próximo e não apenas no desenvolvimento real, considerando o funcionamento psicológico em seu conjunto e não o estudo de funções isoladas. Isso é importante porque é nesse nível que o ensino precisa agir para que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas (Facci et al., 2007).

Sobre a avaliação do talento, Vygotsky e Luria (1996) questionam: “De fato, que características devemos procurar ao aplicar diferentes testes de talento? O que exatamente produz o talento e o que geralmente se compreende por esse termo?” (p. 236). Os autores afirmam que os testes de talento testam funções completamente diferentes de áreas completamente distintas, bem como examinam condições de funções fisiológicas e psicológicas como se fossem de ordem inata. Para os autores:

... é, muitas vezes, importante testar a memória natural, a visão, a audição, a velocidade dos movimentos, os reflexos, etc. de uma pessoa. Por outro lado, o nível de conhecimento de uma pessoa está, naturalmente, sujeito a grandes flutuações e é resultado de experiências mais ou menos ricas de contato prolongado e bem-sucedido com o meio ambiente. (p. 236)

Assim, ao se analisar os dados obtidos com os testes de Binet, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), obtém-se um material que aparentemente reflete o crescimento intelectual da criança, porém, na verdade, “dissimula a fusão indiferenciada das capacidades naturais avaliadas com o conhecimento adquirido na escola” (p. 236) e os autores questionam:

De fato, a nomeação de cédulas e moedas, a enumeração seqüencial dos meses do ano, a descoberta de rimas para as palavras, e coisas assim, poderão ser evidência de talento de uma criança de escola? Com base nesses dados, o que podemos julgar não é quão grande, rigorosamente falando, é o grau de talento da criança, mas sim o quanto de conhecimento escolar ela adquiriu, quão grande ou pequeno é seu vocabulário e assim por diante. Naturalmente, tudo isso pode estar dentro da ideia amplamente conhecida de talento; não obstante, está longe de esgotar essa concepção. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 236)

Os autores afirmam que não é suficiente avaliar apenas as características naturais ou inatas da personalidade e questionam:

Poderemos, sem um estudo mais aprofundado, rejeitar o funcionamento intelectual de alguém que possui uma memória natural muito deficiente? Podemos considerar que não é muito bem-dotado se, além de possuir memória natural deficiente, apresenta-nos baixos escores relativamente a outros processos: velocidade de reação, precisão de movimentos, atenção e assim por diante? Parece-nos que seria errado tirar essa conclusão. Não podemos nos esquecer de que certas pessoas, indiscutivelmente bem-dotadas, muitas vezes, possuem capacidades naturais deficientes, que uma deficiência natural não continua necessariamente sendo uma falha por toda a vida de alguém, e que **pode ser preenchida e compensada no correr da vida por outros dispositivos artificiais. Até mesmo com uma memória natural deficiente, o talento cultural, como mostramos anteriormente, significa saber como maximizar o uso dessa deficiência.** (Vygotsky & Luria, 1996, pp. 236-237, grifo nosso)

Portanto, segundo os autores, verificar o estado das capacidades inatas deve ser apenas um ponto de partida. Vygotski (1936/1997, p. 316) afirma que a metodologia de um processo de avaliação consiste não somente em medir, mas em "... aprender a ver, a pensar, a relacionar". Cabe ressaltar, então, o que postulam Vygotsky e Luria (1996): "o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua **capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos**" (p. 237, grifo nosso), o que implica sair da concepção verbalista de conceito e entendê-lo como operação de pensamento. Consequentemente, esse entendimento consiste na ideia principal do uso do método instrumental na avaliação psicológica, com o fito de analisar a capacidade de usar instrumentos, e não as capacidades inatas. Outro conceito que acreditamos ser necessário nesse processo é o de atividade, que advém da teoria da atividade, proposta por Leontiev (1975/1984) e que outros autores, como Davydov (1988/2009) deram continuidade.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Conforme Davydov (1988/2009), o conceito de atividade é funda-

mental para a psicologia soviética.

Em nosso ponto de vista, Vigotski foi um dos primeiros cientistas soviéticos que introduziu este conceito na teoria psicológica. Muitos psicólogos soviéticos analisaram e desenvolveram, posteriormente, o conteúdo deste conceito em suas pesquisas de psicologia geral; Sergei L. Rubinshtein e Aleksei N. Leontiev, em particular, tiveram uma contribuição significativa. (p. 13)

Segundo o autor, esse conceito deriva da dialética marxista, refletindo a relação do homem como ser social e a realidade externa, mediatizada pelo processo de transformação dessa realidade. A atividade laboral criativa realizada pelo homem, no decorrer da história, tem propiciado a base em que surgem formas de atividade espiritual humana, como de cunho cognitivo, artístico, religioso. Portanto, o indivíduo

... reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa da atividade, organizada de forma objetiva externa. Graças ao processo de interiorização, a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma particularidade importante da atividade humana externa e interna é seu caráter objetivo, já que durante o processo de satisfazer suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma a esfera objetiva da sua vida. **A atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação.** (Davydov, 1988/2009, p. 13, grifo nosso)

Davydov (1988/2009) nos mostra a relação entre o conceito de atividade e o de ideal, já que o ideal significa o vir a ser do objeto, que se tornará real a partir da atividade do indivíduo na forma de necessidades, finalidades e imagens. O ideal se faz possível pelos significados linguísticos e outras formações semióticas e simbólicas, os quais permitem ao homem prever, predizer e provar as ações possíveis para que se chegue ao resultado objetivo correspondente de uma necessidade. “O procedimento e o caráter destas ações determinam sua finalidade consciente” (Davydov, 1988/2009, p. 13). Dessa forma, consoante o autor, o ideal e a atividade formam uma unidade indissolúvel; destarte, o desenvolvimento mental consiste primeiramente no processo de formação da atividade, da consciência e dos processos mentais.

De acordo com Leontiev (1975/1984), a partir da atividade do indivíduo, este se apropria da atividade humana e, conseqüentemente, dos processos psíquicos engendrados nessa atividade. Por isso, a análise do desenvolvimento deve partir da atividade da criança (Leontiev, 1975/1984; Elkonin, 1987), que se configura a partir do tipo de relação que ela tem com a realidade. Leontiev (1972/2013) afirma que a relação do homem com o meio consiste em uma relação ativa, na qual sujeito e objeto não são polos opostos, pois é pela atividade que o objeto refletido é traduzido em

imagem subjetiva e a imagem subjetiva é encarnada nos produtos da atividade. Nesse sentido, o autor assegura que a atividade tem função de “orientar o sujeito no mundo objetivo” (Leontiev, 1972/2013, para. 11).

... a vida de cada indivíduo é feita da soma total ou, para ser mais exato, um sistema, uma hierarquia de atividades sucessivas. É em atividade que a transição ou “tradução” do objeto refletido em imagem subjetiva, em ideal, ocorre; ao mesmo tempo, é também em atividade que a transição é alcançada do ideal em resultados objetivos da atividade, seus produtos, em material. Considerada deste ângulo, atividade é um processo de inter-tráfego entre polos opostos, sujeito e objeto. (Leontiev, 1972/2013, para. 10)

Essa relação sujeito e objeto se dá de forma dialética e não mecânica; logo, consciência e atividade formam uma unidade dialética. Nas palavras de Leontiev (1978): “a consciência individual só pode existir nas condições de uma existência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (p. 130). O ser humano, então, se apropria do sistema de significações historicamente formadas pela atividade e, no processo de transformar a consciência social em consciência pessoal, atribui sentido a essas significações. Os sentidos são o resultado das vivências pessoais de cada um e ao mesmo tempo refletem a significação coletiva (o externo, social) no indivíduo (Longarezi & Franco, 2013).

O sentido social está associado ao motivo que direciona a ação do sujeito ao objeto. É na atividade que o ser humano atribui sentido pessoal às significações sociais e, portanto, coincidem o motivo e o objeto da atividade (Leontiev, 1978). Criamos um esquema (Figura 10) para ilustrar a dinâmica da atividade proposta pelo autor. Gostaríamos de ressaltar que se trata de um esquema didático e que é preciso ver a atividade como unidade entre ideal e material, e que ela surge para satisfação de uma necessidade, a qual é sempre objetiva.

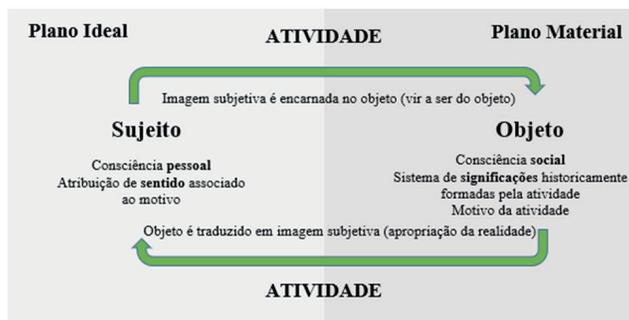


Figura 10. Dinâmica da atividade. Fonte: a autora.

Durante o processo de apropriação das significações historicamente formadas e da objetivação carregada de sentido pessoal, caso o signifi-

ficado social não corresponda ao sentido pessoal, é criada uma situação propícia à alienação³⁷ (Leontiev, 1978). De acordo com Longarezi e Franco (2013), essa situação é característica da sociedade capitalista e, portanto, permeia todas as instituições, dentre elas, a escola nessa sociedade, a qual deveria ter como principal objetivo possibilitar a apropriação da significação histórica e a objetivação, porém termina tendo outras finalidades, como ajustamento das crianças, transmissão de conteúdo desvinculado da compreensão do desenvolvimento humano, além de possuir caráter mercantilista. Tal discrepância se reflete em várias esferas, como no sofrimento do professor e nas dificuldades que as crianças apresentam.

Em uma avaliação, essas análises têm que ser feitas para que o psicólogo não culpabilize a criança por suas dificuldades. Diante disso, faz-se tão importante contribuir para a prática dos envolvidos na queixa e não somente isolar a criança e trabalhar apenas com ela, como se suas dificuldades não fossem um reflexo dessa discrepância. Por isso, as avaliações desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, como, por exemplo, Facci e Souza (2011, 2014), têm se comprometido a realizar essa análise da queixa. Outrossim, é relevante ressaltar que, quando afirmamos a importância de analisar as motivações, não as compreendemos como algo intrínseco ao indivíduo, mas como formadas a partir de suas relações e como o que impulsiona a ação do sujeito. Não podemos permanecer em uma concepção de senso comum de que a criança é “desmotivada”, por exemplo, já que segundo Leontiev (1972/2013), nenhuma atividade é desmotivada, porque a atividade para acontecer necessita de motivos, estes podem estar apenas ocultos.

Para explicar o motivo, é preciso salientar que a atividade é destinada a satisfazer a uma necessidade dirigida a um objeto que pode realizar a sua satisfação. Desse modo, a necessidade é sempre objetiva, o que significa que é sempre necessidade de algo, de algum objeto (Talizina, 2009). Segundo a autora, antes de encontrar seu objeto adequado, ocorre uma busca por ele. O impulso da atividade dirigida, nas palavras de Talizina (2009): “não é a necessidade como tal, mas o objeto adequado para a necessidade. Esse objeto se chama precisamente *motivo da atividade*. Devido a isso, A. N. Leontiev denomina o motivo como necessidade objetivada (concretizada)” (p. 63, grifo da autora).

De acordo com Longarezi e Franco (2013):

O motivo é o que move o sujeito para a satisfação de uma necessidade. Sem motivos e necessidades não existe atividade. A atividade supõe satisfação da necessidade e o motivo está relacionado com a satisfação de uma ou várias necessidades. Portanto, tem sua origem em sua necessidade. Embora a necessidade constitua-se na condição primeira de toda e qualquer atividade, o que move o sujeito para a satisfação dessa necessidade é seu motivo. (p. 89)

³⁷ Para aprofundar no tema, indicamos Leontiev (1978).

Talizina (2009) exemplifica a formação de motivo a partir da necessidade: os estudantes escolares maiores sabem que querem estudar mais (necessidade cognitiva), mas não sabem onde (objeto que pode satisfazer essa necessidade); um estudante depois de participar de uma conferência de psicologia, percebe que tem vontade de conhecer mais sobre as leis internas do comportamento e decide se preparar para ingressar na graduação em psicologia (necessidade encontra seu objeto, que é o conhecimento psicológico); aprofundar acerca dos conhecimentos psicológicos se torna o motivo da conduta do estudante e seu objetivo é estabelecido: fazer psicologia. Dessa maneira, "... o motivo conduz à realização da função de *impulso* da conduta. Isso faz com que o homem aspire lograr o objetivo e realize uma ou outra atividade" (Talizin, 2009, p. 64).

Sobre a estrutura psíquica da atividade, a qual Leontiev se dedicou a estudar (Longarezi & Franco, 2013), ele postula que a atividade é construída por **ações**, que consistem em processos subordinados a uma **meta**, que é formulada conscientemente, diferente da atividade que se vincula principalmente ao motivo. Portanto, a ação responde a uma tarefa, possuindo um aspecto intencional – a meta – e um **aspecto operacional**, que são as condições objetivo-materiais que se requerem para conquistá-lo. As operações estão relacionadas então aos meios necessários para se executar a ação (Leontiev, 1975/1984, 1972/2009, 1972/2013).

A ação é determinada pelo alvo, enquanto a operação depende das condições em que o alvo da ação é dado. Dessa forma, uma mesma ação pode ser realizada por diferentes operações, bem como, em uma operação podem-se realizar diferentes ações (Leontiev, 2014a). Esses componentes da atividade estão sistematizados na Figura 11, que foi traduzida de Leontiev (1981).



Figura 11. Estrutura da atividade. Fonte: Leontiev (1981)

Para exemplificar, seguem as Figuras 12 e 13 sobre quando uma ação (somar, por exemplo) se torna um novo meio para realizar uma nova ação, e a antiga ação se torna operação.



Figura 12. Somar como ação.
Fonte: Vieira (2017).

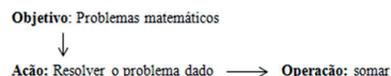


Figura 13. Somar como operação.
Fonte: Vieira (2017).

Leontiev (1972/2013) afirma que o objetivo não deve ser analisar a atividade pelo desmembramento de elementos separados, pois ele objetiva, com seus exemplos, revelar as relações existentes que caracterizam essa atividade, mostrando que a atividade, a ação e a operação não devem ser entendidas como diferentes processos, mas como “planos diferentes de abstração” (para. 31). Destarte, a atividade consiste em um sistema dinâmico, em que ocorrem transformações constantemente. A atividade pode perder o motivo que a incentivou e tornar-se ação, da mesma forma que uma ação pode adquirir um motivo independente e se tornar atividade ou a ação pode se transformar em operação, quando se converte em um meio de alcançar um objetivo, realizando ações diferentes.

Segundo Leontiev (2014a), **as pessoas desenvolvem suas funções psicofisiológicas de acordo com as suas atividades e para realizar ações correspondentes a elas.** Ele exemplifica com o processo de formação da audição fonética na criança, em que a criança nativa de determinada língua tem a **necessidade** de desenvolver a capacidade complexa de distinção de fonemas para que possa distinguir palavras de sua língua com sons semelhantes e de diferentes significados. Já, outra pessoa falante nativa de outra língua, não desenvolveu sua distinção de fonemas da mesma forma que essa criança, pois em sua língua não havia a necessidade para tal; e, para que essa pessoa venha a distinguir os fonemas dessa outra língua, ela deve passar por um processo de apropriação.

Também Vygotsky e Luria (1996), ao discutir o tema do talento cultural, alertam para o fato de o talento depender da atividade:

O talento numa área não é necessariamente evidente em outra. Um músico que desenvolve atividade cultural incomum numa área, pode não possuir nenhum dos recursos que supomos que deva ter um cientista. Também, neste caso, uma pessoa com grandes talentos práticos possui um conjunto de capacidades completamente diferente. No lugar do termo abstrato e pouco utilizado talento global, propõe-se o novo conceito de toda uma esfera de “capacidades excepcionais” especiais. (p. 237)

Por conseguinte, teóricos como Leontiev (1987) e Elkonin (1987) apontam que o estudo do desenvolvimento do psiquismo deve partir da análise da formação da atividade no decorrer desse processo. A forma de relacionar-se com a realidade muda de um período do desenvolvimento a outro. Para Vygotski (2006), a criança adquire novas propriedades da personalidade, a partir das relações específicas que estabelece com a realidade, no decorrer do desenvolvimento; em outras palavras, a partir da **situação social do desenvolvimento**. Nas palavras de Vigotski (2018), o estudo do desenvolvimento infantil deve:

... encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no

desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante. (p. 77, grifos do autor)

Vigotski (2018) considera a vivência como “uma unidade de momentos do meio e da personalidade” (p. 79). Nesse sentido, segundo o autor, podemos analisar **a influência do meio no desenvolvimento psíquico e as leis do desenvolvimento do caráter**. Um evento do meio, permeado pelas relações de classe conforme Vygotsky (1930/2013) explana no texto *A transformação socialista do homem*, influencia a criança dependendo de como ela compreende o sentido e significado do evento. Por outra forma, depende da atribuição de sentido dada ao evento ou do quanto ela o compreende (relação sentido e significado). Segundo Vigotski (2018): “o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele” (p. 83).

A partir dos estudos das leis de desenvolvimento do caráter, faz-se importante conceituá-lo e entendê-lo na dinâmica da personalidade. Segundo Petrovski (1986), caráter é uma das particularidades psicológicas da personalidade. Cada indivíduo possui “... uma peculiar base psicológica sobre a qual se desenvolvem as diferentes qualidades da personalidade” (Petrovski, 1986, p. 374). Com isso, o autor reforça que o psiquismo não é uma folha em branco, como assumem outras teorias, tendo propriedades peculiares e congênitas ao mesmo tempo em que possui particularidades constituídas ou desenvolvidas por meio da atividade. O autor destaca três propriedades da personalidade: capacidades, temperamento e caráter.

As **capacidades** estão relacionadas à pré-disposição física do organismo, se referem às **possibilidades** de aquisição de conhecimentos e habilidades, os quais necessitam das atividades para que se concretizem, pois não se realizam por si mesmos (Petrovski, 1986). Essa propriedade corresponde ao “... *como* realizar concretamente uma atividade qualquer, em função de sua significação social e do lugar que ocupa a tal atividade no universo dos sentidos pessoais do próprio indivíduo” (Simionato, 2018, p. 135, grifo da autora). Consoante Simionato (2018), as capacidades se generalizam no decorrer da história pessoal do indivíduo, permitindo novas apropriações e objetivações.

De acordo com Vigotski (1924/2010), **temperamento** é um conceito de caráter mais biofisiológico e “... abrange o campo da personalidade que se manifesta nas reações instintivas e emocionais e reflexas. O temperamento é o conceito dominante em toda aquela parte do nosso comportamento que se costuma reconhecer como involuntária e hereditária” (p. 398). Mesmo vinculados aos mecanismos orgânicos, Vigotski (1924/2010) postula sobre as **possibilidades** de manifestação do temperamento e do caráter, não os considerando como algo estático e finalizado em si mesmo, portanto:

O **caráter** consiste em um certo padrão de conduta a determinadas situações. Petrovski (1986) destaca que não toda particularidade individual da pessoa pode ser denominado caráter, como, por exemplo, sensibilidade auditiva ou velocidade de memorização não podem ser consideradas traços de caráter. Para o autor, caráter consiste no “conjunto de características psíquicas peculiares individuais que se manifestam nas maneiras de atuar típicas para cada pessoa, se revelam em circunstâncias típicas e se determinam pela atitude do indivíduo em ditas circunstâncias” (Petrovski, 1986, p. 389). Para exemplificar, o autor relata o caso de uma criança que era tímida na escola e sociável em casa, mostrando que cada característica do caráter se manifesta em circunstâncias típicas correspondentes. O caráter é manifestado frente a determinadas situações, retomando o exemplo, a criança era nova na escola, vinda de uma escola rural para uma escola urbana e temia que fosse burlada; em casa, ela era sociável, visto que já havia feito amizade com seus vizinhos e se sentia confortável. Rubinstein (1967) afirma que o caráter participa da premissa e do resultado da conduta. Segundo o autor: “... a formação do caráter exige, portanto, a formação dos respectivos motivos da conduta e a organização dos atos que colaboram com a sua fixação” (p. 729).

Vale a pena diferenciar o termo “caráter” que estamos tratando neste livro do entendimento presente no senso comum. Enquanto, no senso comum a palavra é associada à característica intrínseca aos indivíduos, por exemplo, bom ou mau caráter, para a PHC a formação do caráter possui uma complexidade dinâmica (Silva, 2017). Segundo Silva (2017), “a lógica interna de desenvolvimento do caráter postula a estabilização de determinados traços [da personalidade], cuja regularidade está condicionada às circunstâncias em que o indivíduo se encontra” (p. 16). De acordo com Vigotski (1928/2006):

Estaticamente ele [o caráter] é igual à soma de traços básicos da personalidade e de comportamento; é um corte transversal da personalidade, seu estado inalterável e sua condição presente. Entender o caráter dinamicamente significa traduzi-lo para a língua de orientações principais e objetivas no meio social, significa compreendê-lo na luta pela superação de obstáculos, *na necessidade de seu surgimento e desdobramento*, na lógica interna de seu desenvolvimento. (p. 282, grifo do autor)

Diante disso, faz-se necessário analisar a dinâmica de formação do caráter no sentido de superar o fenômeno da criança difícil de educar (Silva, 2017). Vygotski (1936/1997) discorre sobre o desenvolvimento da criança difícil, referindo-se às crianças que não possuem patologias, como característica do período de transição do pré-escolar para o escolar, conforme mencionamos mais adiante no item sobre periodização do desenvolvimento. Essa criança não possui uma deficiência orgânica, mas uma inadaptação social. Vigotski usa o termo “deficiência moral”, como aponta Silva (2017), associa-

do a essa categoria de “infância difícil”, que o autor buscava compreender naquele momento. Hodiernamente, esses termos não são utilizados pelos continuadores de sua teoria, entretanto, a concepção que Vigotski tratava de superar em sua época se aproxima à concepção da queixa escolar que buscamos superar atualmente. Essa “criança difícil” ou “moralmente deficiente” constantemente é apresentada ao psicólogo para que ele realize avaliações, nessa perspectiva, é importante destacarmos as palavras de Vygotski (1936/1997), no que concerne à análise da queixa:

... as causas da deficiência moral devem-se buscar não na criança, mas sim fora dela, nas condições socioeconômicas e cultural-pedagógicas nas quais cresceu e se desenvolveu. Em outras condições favoráveis para o desenvolvimento infantil e em outro meio, a criança difícil perde com bastante rapidez os traços da deficiência moral e toma um novo caminho. (p. 165)

Vigotski (1928/2006) destaca que o psicólogo deve compreender a formação do caráter, não só na relação com o passado da personalidade, mas também com a direção final do comportamento. Didaticamente, o autor compara sua afirmação com a compreensão de um filme:

Assim como a cena de um filme que mostra um momento em movimento pode ser incompreendida sem os momentos subsequentes, ou seja, sem o movimento como um todo... da mesma forma, qualquer conduta e qualquer traço do caráter fazem emergir as questões: a que estão direcionados? Qual é o objetivo? Em que se transformarão? Qual sua tendência? (Vigotski, 1928/2006. p. 283)

Retomando à estrutura da atividade que expusemos anteriormente, o ser humano age no sentido de satisfazer uma necessidade colocada pelo meio e nesse trajeto, depara-se com obstáculos. No decorrer do desenvolvimento, a criança deve resolver essa tensão entre o organismo e o meio, essa contradição contribui para a formação do caráter (Vigotski, 1928/2006). Nas palavras de Vigotski (1928/2006):

A criança por sua natureza revela-se sempre incompleta na sociedade dos adultos; sua posição desde o início dá razão para seus sentimentos de fraqueza, insegurança e dificuldade. Durante longos anos, a criança permanece inadaptada para a existência independente e nessa inadaptação e desconforto da infância está a raiz do seu desenvolvimento. A infância é a época de insuficiências e compensações por excelência, ou seja, da conquista de uma posição em relação ao todo social... (p. 287)

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo estabelece um sistema de relações entre as atividades, no qual são estabelecidas relações hierárquicas entre elas e, com isso, forma-se o núcleo da personalidade (Leontiev, 1975/1984). A atividade, como mencionamos anteriormente, é orientada por um motivo, isto é, “... na correlação de atividades está implícita a correlação de motivos” (Leontiev, 1975/1984, p. 147). Portanto, ao falarmos de hierarquia de atividades, estamos também falando de hierarquia de motivos, na qual o surgimento é característico da idade pré-escolar, como

explicaremos a seguir, e que está completamente envolvido com o desenvolvimento da consciência. Vale a pena destacar que, quando Leontiev (1975/1984) fala de motivo, ele não trata da concepção tradicional como conceito exclusivo que se refere à premissa subjetiva da ação como de, por exemplo, querer ou de desejar. Para o autor, "... a questão psicológica fundamental reside em compreender em que consiste o objeto desse querer, desse desejo ou paixão" (p. 153).

No decorrer desse item, apontamos que as atividades e as relações do ser humano com o meio, vão se transformando no decorrer do desenvolvimento, mudando a personalidade e reorganizando os processos psíquicos, processo que deve ser entendido de forma dialética e não determinista, conforme mostraremos no item, a seguir, sobre a periodização do desenvolvimento.

2.6 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Está presente na lógica formal, no senso comum, a concepção dicotômica da formação afetiva-cognitiva na ideia de que a escola é entendida como aquela que transmite conteúdos escolares, contribuindo, exclusivamente, para o desenvolvimento (ou amadurecimento) intelectual, enquanto a família é aquela que educa, forma emocionalmente a criança ou esta herda suas características. São atribuídos papéis separados para instituições distintas, como se a formação afetiva-cognitiva ocorresse em duas vias separadas que não se cruzam. A partir da PHC não é assim que entendemos o desenvolvimento, pelo contrário, nessa perspectiva, a formação afetivo-cognitiva é entendida como uma unidade (Silva, 2017). Seguindo o método materialista histórico, Vigotski (2018) afirma: "a análise que decompõe em elementos deve ser substituída pela análise que articula unidades num todo complexo" (p. 77).

Vigotski (1928/2006) apresenta duas teses para estudar a mudança nas relações que a criança estabelece com a realidade, considerando a **unidade afeto e cognição**, entendida no conceito de situação social do desenvolvimento. A primeira tese consiste em que cada período de idade possui uma estrutura determinada e é único, compreendendo uma formação central que guia o processo de desenvolvimento da criança e reorganiza toda a sua personalidade. Sobre a passagem de um período para o outro, o autor afirma:

os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento da idade seguinte e vice-versa, quer dizer, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral de desenvolvimento, mudando sua relação com a nova formação central. Na passagem de uma etapa a outra se reconstrói toda sua estrutura. (Vygotski, 2006, p. 262)

Complementando essa tese, a segunda consiste no aparecimento de **novas formações** nos novos períodos do desenvolvimento, pontuando que as relações da criança com seu meio social são dinâmicas em todas as etapas e, para compreender o desenvolvimento infantil, é necessário ter essa compreensão dinâmica (Vygotski, 2006). Essas teses são perceptíveis na proposta de Leontiev e seus colaboradores da psicologia da atividade sobre os períodos serem marcados por uma atividade guia e sua dinâmica.

De acordo com Leontiev (1987), a vida consiste em um sistema coerente de processos em que, no decorrer do desenvolvimento, alguns tipos de atividade tornam-se principais e outras secundárias. Por isso, Elkonin (1987) afirma que as atividades novas, principais, se convertem em atividades guias, mas não substituem as anteriores. Dessa forma, atividade guia não é aquela que acontece com mais frequência, senão, como o próprio nome diz, consiste naquela que guia o desenvolvimento. Segundo Leontiev (2014a), consiste na atividade que possibilita que surjam e se diferenciem outras atividades e naquela que reorganiza os processos psíquicos, produzindo mudanças na personalidade infantil. Dessarte, sobre o estudo do desenvolvimento, Davydov (1988/2009) pontua:

A psique se desenvolve durante toda a vida da pessoa, do nascimento à morte. Uma das principais tarefas da psicologia educacional e evolutiva consiste na descoberta e formulação da periodização, cientificamente fundamentada, do desenvolvimento mental, na identificação dos diferentes períodos evolutivos da vida mental de um indivíduo. Como o processo de formação da atividade é (o que) constitui o “núcleo” do desenvolvimento mental, na base da periodização do desenvolvimento deve-se colocar, talvez, a mudança da atividade, uma vez que é graças à sua dinâmica que se forma a consciência do homem. (p. 14)

Retomando a estrutura psíquica da atividade proposta por Leontiev (2014a), quando surgem novos motivos, surgem novas atividades. Ele afirma que a criança tem uma nova atividade quando se encontra em uma contradição entre o seu modo de vida e de suas potencialidades; entre conhecimentos e cobranças das pessoas ao seu redor, em outras palavras, entre mudanças internas e externas. Também Leontiev (2014a) comenta sobre a mudança no **sentido** que leva a criança a modificar sua atividade, ou seja, refere-se à experiência pessoal que determinado fenômeno tem para a criança. Em suas palavras:

... a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes às suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção. (Leontiev, 2014a, p. 67)

Na transição do pré-escolar para o escolar, a criança começa a se desinteressar pelas atividades que fazia antes (atividades que pré-escolares mostram com orgulho aos adultos) e começa a se interessar pela compa-

nhia de crianças mais velhas, por conversas e por outros tipos de brincadeiras. Nessa transição, a criança precisa ser inserida em outros meios e desenvolver outras atividades que correspondam as suas potencialidades (Leontiev, 2014a). Nesse sentido, o profissional que realiza a avaliação deve entender em qual período do desenvolvimento a criança se encontra para analisar suas potencialidades e contribuir com reorganizações em suas atividades na devolutiva com a família e a escola, por exemplo. **Essas duas instituições devem entender que não é qualquer atividade ou ação pedagógica que promoverá o desenvolvimento da criança.**

Portanto, de acordo com Leontiev (2014a), a transição de um período ao outro é caracterizada pelas mudanças nos motivos, dos sentidos da atividade e da reorganização da estrutura do psiquismo – ação, operação e atividade, que o fazem para o desenvolvimento de dada atividade, porque em cada período da vida, o indivíduo se relaciona de uma forma específica com a realidade.

Dependendo de sua atividade guia, que determina o rumo do desenvolvimento da criança, são formados novos processos psíquicos (neoformações), os quais serão importantes para os subsequentes períodos do desenvolvimento, como já pontuava Vigotski (1924/2010):

... o desenvolvimento da criança é um processo de mudança constante. Cabe perguntar se pode o desenvolvimento ser determinado apenas por algum nível existente, ou seja, pelo nível daquilo que a criança pode fazer hoje, daquilo que a criança sabe hoje. Isso significaria admitir: o desenvolvimento se realiza sem qualquer preparação, só começa quando se torna visível. Mas, na prática é claro que sempre existe preparação, que o desenvolvimento e os processos na criança passam por um original período embrionário. (pp. 551-552)

Pensando em como se dá essa preparação e desenvolvimento, Vygotski (2006) propôs uma esquematização dos períodos do desenvolvimento. Ele afirma que o desenvolvimento é constituído por **idades críticas (crises, pontos de passagens do desenvolvimento) e idades estáveis**, porém não podemos pensar em idades como estáticas e sim como um processo dialético, em que a passagem de um período a outro não tem caráter evolutivo gradual. Pelo contrário, **essa passagem é revolucionária**, é cumulativa e ocorre a partir da apropriação da cultura. Destarte, nas idades estáveis, “o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (Vygotski, 2006, p. 255). **Nos períodos de crise é que acontecem as formações novas**, as quais são importantes para **transformações na personalidade**. Segundo o autor, os períodos de crise

... distinguem-se por traços opostos a idades estáveis. Neles, ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois ao máximo), se produzem bruscas e fundamentais mu-

danças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em muito breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, modificam-se os traços básicos de sua personalidade. Desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em ocasiões, caráter de catástrofe; recorda um curso de acontecimento revolucionário tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas. São pontos de mudança no desenvolvimento infantil que têm, às vezes, a forma de agudas crises. (Vygotski, 2006, p. 256)

Ainda sobre os períodos de crise, o autor pontua três características: os limites entre o começo e o final da crise e as idades são indefinidas; muitas crianças são difíceis de educar na crise (como ocorre com algumas crianças no período escolar, em que o desempenho piora e apresenta menos interesse pelas aulas); consistem em um momento criador (novos interesses, novas aspirações e novas formas de atividade). Nas palavras do autor:

a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que reside na transformação do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, quer dizer, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento e a mudança dessas necessidades e desejos é a parte menos consciente e voluntária da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade a outra nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outra forma, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que era antes essencial para a criança, valioso, desejoso, torna-se relativo e pouco importante na etapa seguinte. A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial de passagem de uma unidade a outra. Ao mesmo tempo se modifica também o meio, quer dizer, a atitude da criança ante o meio. Começam a interessar-lhes coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio. (Vygotski, 2006, pp. 385-386)

Nesse sentido, Vygotski (2006) contribui de forma ímpar para o estudo da periodização, afirmando que se faz necessário estudar a dinâmica da idade, destacando que a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para a nova estrutura da consciência da criança, característica do novo período. Também se deve “averiguar como a estrutura modificada influencia na consciência da criança na reconstrução de sua vida, já que a criança que modificou sua personalidade, agora, é outra criança, sua existência social se diferencia essencialmente de crianças de idade menor” (p. 264). Em conformidade com o autor, faz-se possível também estudar as consequências advindas das novas estruturas de idade e compreender que “a anterior situação de desenvolvimento se desintegra à medida que a criança se desenvolve e se configura em traços gerais e proporcionalmente ao seu desenvolvimento, a nova situação de desenvolvimento passa a converter-se num ponto de partida para a idade seguinte” (p. 265).

A partir dos pressupostos de Vigotski, os seus continuadores conservam os princípios de que o desenvolvimento humano é um processo

dialético, contraditório e revolucionário e que é caracterizado por interrupções da continuidade e pelo surgimento de novas formações (Elkonin, 1987; Vygotski, 2006). Nesse sentido, muitos pesquisadores vigotskianos defendem que a análise do desenvolvimento do psiquismo deve ser realizada desde o estudo da atividade da criança, mais especificamente com passagem de um tipo de atividade guia a outro (Elkonin, 1987). Davidov (1988) e Elkonin (1971/2012) destacam a importância da formação dos motivos para que a criança se desenvolva de um período para outro, para que se engaje em suas atividades.

Elkonin (1971/2012) propôs um esquema de periodização que busca a **unidade entre o desenvolvimento das necessidades motivacionais e do desenvolvimento dos processos intelectuais (cognitivos)**, já que no processo de se apropriar dos modos de ação socialmente, o homem depende forças sociais, cognitivas e intelectuais. A criança tem a necessidade de aprender, não apenas, a manusear objetos, mas também os motivos da atividade humana e as normas que regem as relações. Sobre os períodos do desenvolvimento, o autor classifica as principais atividades que guiam o desenvolvimento em dois grupos, sendo o primeiro relacionado à esfera afetiva/emocional, em que estão as atividades que orientam os sentidos da atividade humana (a aquisição dos objetivos, motivos e normas das relações) e o segundo grupo relacionado à esfera intelectual/cognitiva em que a criança adquire modos de ação com objetos socialmente desenvolvidos.

O autor distingue as épocas no desenvolvimento, sendo que cada época consiste de dois períodos conectados, caracterizados pelas atividades principais relacionadas ao desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional (Grupo I); seguidas pelas atividades relacionadas ao desenvolvimento intelectual/cognitivo (Grupo II). Na primeira infância, Elkonin (1987) apresenta como a atividade guia do período pós-natal até a primeira infância (até um ano) a comunicação emocional direta (Grupo I) e do período da primeira infância (1 a 3 anos), a manipulação de objetos (Grupo II). Na infância, apresenta o jogo de papéis (Grupo I) como a atividade guia do pré-escolar (3 a 7 anos) e o estudo (Grupo II) como atividade guia do escolar (7 a 12 anos). Na adolescência (12 a 18 anos), apresenta como atividade guia da adolescência inicial o contato pessoal íntimo (Grupo I) e como atividade guia da adolescência tardia, a atividade de estudo/profissional (Grupo II).

A transição de uma época para a outra é caracterizada pela discrepância entre as capacidades operacional/técnica da criança e os motivos (Elkonin, 1971/2012), considerando as condições histórico-sociais concretas (Vygotski, 2006). Para Vygotski (2006), essa passagem se refere a uma crise, na qual são produzidas mudanças bruscas na personalidade, outrossim identificou sete momentos de crise no desenvolvimento: 1. Crise pós-natal ao primeiro ano; 2. Crise de 1 ano à infância precoce; 3. Crise de 3 anos à idade pré-escolar; 4. Crise dos 7 anos à idade escolar; 5. Crise dos 13 anos à

puberdade; 6. Crise dos 17 anos. O diagrama construído por Abrantes em 2012 – Figura 14 – facilita a visualização dos esquemas propostos por Vigotski e por Elkonin.



Figura 14. Esquema da periodização do desenvolvimento humano. Fonte: Elaborado por Abrantes para material didático, Departamento de Psicologia, UNESP (retirado de Magalhães, 2016).

Elkonin (1987) afirma que **a atividade guia das crianças pequenas é a comunicação emocional direta**. O bebê é incapaz de satisfazer suas necessidades sozinho e, para que estas sejam satisfeitas, de acordo com Vygotski (2006), ele utiliza suas mínimas possibilidades de comunicação, como sorrir e chorar. Dessa forma, como os cuidadores respondem e formam essa atividade na criança, que em sua estrutura tem signo e significado (Leontiev, 1975/1984), determina a formação dos processos psíquicos e da personalidade nela. A partir dessa atividade, ressaltando o papel de suas relações sociais em sua constituição, a criança desenvolve processos psíquicos que são as bases para a formação de ações sensório motoras de manipulação, necessárias para a atividade guia seguinte (Elkonin, 1971/2012).

A criança desenvolve modos de ação socialmente evoluídos com objetos, possíveis a partir da linguagem com os adultos e das demonstrações e execuções conjuntas, fazendo com que **a atividade guia da primeira infância seja a atividade objeto-instrumental** (Elkonin, 1971/2012) ou também chamada de **atividade objetal manipulatória** (Elkonin, 1987). Nesse período, a relação da criança com o mundo passa a ser por meio da manipulação de objetos. Essa atividade é mediada pelos adultos, já que eles devem mos-

trar tais ações às crianças; por exemplo, os adultos devem mostrar como se usa a colher, a cadeira e os outros objetos construídos pela humanidade da qual a criança faz parte agora.

O contato emocional direto com o adulto adquire um papel subordinado na vida da criança e esta se interessa mais pelo objeto, manipulando-o, o que é conhecido como fetichismo objetal (Elkonin, 1971/2012). A ação aprendida com o objeto é transferida para diferentes objetos, ocorrendo ações generalizadas (Elkonin, 1971/2012). No contexto da atividade com os objetos, a criança desenvolve sua comunicação verbal (gramática e vocabulário), que consiste em uma atividade subordinada a objeto-instrumental. Assim, além de aprender a manipular os objetos, a criança complexifica a comunicação com os adultos, desenvolvendo sua linguagem.

A pesquisa aqui apresentada desenvolveu avaliações com crianças escolares e com crianças que se encontravam em fase de transição do período pré-escolar para escolar, como verificamos nas avaliações. Assim, explanaremos mais detalhadamente sobre esses dois períodos do desenvolvimento.

2.6.1 Período pré-escolar

O **período pré-escolar** é caracterizado pela atividade guia de **brincadeira ou jogos de papéis**, em que a criança resolve a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações (Leontiev, 2014b). Ela, portanto, brinca de dirigir um carro ou de pilotar um avião, preservando o conteúdo da ação original, porém substitui o carro ou o avião de verdade por algo, como, por exemplo, quando usa um pedaço de madeira para montar um cavalo (Leontiev, 2014b). Num primeiro momento, a criança brinca de forma solitária – característica do pré-escolar menor – por exemplo, varrendo a casa sozinha ou brincando ao lado de outra criança, mas não juntas, como aponta Mújina (1985). Essa brincadeira é chamada por Elkonin (1980) de brincadeira-ação.

Já a brincadeira protagonizada exige uma incorporação do papel, sendo característica dos pré-escolares maiores. Esse fenômeno pode ser observado quando as crianças distribuem entre si os papéis que realizam na brincadeira. O desempenho da criança nessa complexa brincadeira depende da experiência da criança e da afinidade com o tema (Elkonin, 1980). Ao representar papéis, a criança reproduz ações e as generaliza, modelando as relações humanas e se regulando por elas (Elkonin, 1971/2012). Essa brincadeira se difere muito da manipulação objetal que caracteriza o período anterior. Segundo o autor:

Uma ação objetal, tomada isoladamente, não tem – inscritas nela – as respostas a questões como: para que isso foi feito? Qual é seu significado social? Qual é seu motivo real? É somente quando uma ação objetal se torna incorporada em um sistema de relações hu-

manas que podemos descobrir seu verdadeiro significado social, suas proposições enquanto relacionadas a outras pessoas. Esse tipo de “incorporação” também tem lugar no brincar. O jogo de papéis é uma atividade na qual a criança se torna orientada para significados mais universais, mais fundamentais, da atividade humana. Sobre essa base, a criança começa a despertar para atividades socialmente valiosas e significativas, que é o indicador chave da sua prontidão para a escola. (Elkonin, 1971/2012, p. 164, grifos do autor)

A partir das brincadeiras dramatizadas, as crianças formam os propósitos e motivos da atividade e as normas das relações sociais. De acordo com Mújina (1985), esse consiste em um período importante na formação dos motivos da conduta, da esfera volitivo-emocional e dos interesses. O princípio da internalização de Vigotski, em que as funções aparecem primeiro compartilhadas com os adultos (interpsíquico) na zona de desenvolvimento próximo e depois são incorporadas pelas crianças (intrapsíquico), aplica-se, com particularidades, ao desenvolvimento da motivação, segundo Lisina (1986 citado por Smirnova, 2010). A imitação não acontece nesse processo, apenas o contágio e a inclusão; entretanto, desenvolve-se a partir da atividade do adulto que “deve-se dirigir à criação do campo geral de sentido, no qual se dá o surgimento dos sentidos e motivos próprios da criança” (Smirnova, 2010, p. 55). Por isso, Leontiev (1987) afirma que o “período da infância pré-escolar é a formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos *mecanismos* pessoais da conduta” (p. 57, grifos do autor).

A presença do motivo e do objeto caracteriza a atividade voluntária, que é considerada como uma neoformação desse período (González, 2011; Salmira, 2010). Segundo Smirnova (2010), “Leontiev considerava o desenvolvimento da conduta voluntária em relação ao desenvolvimento e à diferenciação da esfera motivacional” (p. 49). Leontiev (1987) também postula sobre a subordinação dos motivos, que antes desse período não é demonstrado pela criança e que começa a ser desenvolvido nessa etapa. A criança na primeira infância se dirige pelas impressões externas, enquanto as pré-escolares conseguem separar os motivos mais importantes e subordinar os outros, sendo mais difícil distraí-la, contudo mais fácil de negociar (no sentido, por exemplo, de que a criança faça algo que não quer para ganhar uma recompensa depois), devido ao desenvolvimento dos motivos e da voluntariedade, formados segundo o modelo do adulto, como destaca Mújina (1985).

Nos experimentos explicados por Leontiev (1987), este concluiu que “... na criança aparece primeiro a possibilidade de cumprir autonomamente a ação não atrativa (motivada negativamente) quando aquilo pelo qual se realiza (seu motivo positivo) não é percebido pela criança de forma direta, se não que ele o repulsa mentalmente” (p. 61). Nesse sentido, quando é prometido um brinquedo para a criança na condição de realizar uma tare-

fa e este se encontra em seu campo visual, ela tem mais dificuldades em realizar a tarefa do que quando não vê a recompensa. Portanto, a subordinação dos motivos é importante na etapa pré-escolar e essa capacidade continua se complexificando no decorrer do desenvolvimento. De acordo com Leontiev (1987):

... suas ações isoladas podem adquirir para ele um sentido mais complexo, um sentido que parece reflexo em dependência de a que motivo essas ações estão subordinadas. Por exemplo: a colocação das peças no mosaico, quando a criança começa a fazer isso conscientemente para logo brincar com um brinquedo de corda, adquire para ele novo sentido consciente – o sentido de que a ação está agora subordinada. No exemplo citado, para o pequeno, o sentido de colocar os elementos do mosaico nas caixas consiste em obter a possibilidade de pôr em funcionamento a locomotiva que lhe prometeram. (p. 62)

Leontiev (1987, 1948/2010) destaca o **papel do adulto** nesse processo de desenvolvimento da hierarquia dos motivos e da atividade voluntária, já que esses processos mostram as bases das relações humanas mais complexas. A inclusão da criança nessas relações pode se dar de diferentes formas, mas o autor destaca o jogo de papéis, no qual o papel tem engendrado essas relações comportamentais (Leontiev, 1987, 1948/2010). Leontiev (1948/2010) cita um experimento muito interessante realizado com crianças pré-escolares sobre o desenvolvimento da atividade voluntária desenvolvido por Manuilenko³⁸. No experimento as crianças tinham como tarefa conservar a posição de guarda, porém as pré-escolares menores se distraíam facilmente, saindo rapidamente da brincadeira, diferente das pré-escolares maiores. Quando o pesquisador propôs uma brincadeira de papéis em que elas tinham a mesma tarefa de conservar o papel de guarda, todas as crianças conseguiram cumpri-la sem distração e por mais tempo. “Isso se explica porque nas condições de brincadeira a relação entre o objetivo (conservar a pose) e o motivo, ao qual esse se submete, encontra-se nas relações que, psicologicamente, são mais simples para as crianças” (Leontiev, 1948/2010, p. 24).

Sobre a regulação do comportamento em situação de jogo pelos pré-escolares, também é visível quando a criança faz o papel de professor(a), a qual estipula os horários de dormir, de estudar e de brincar e também chama a atenção dos colegas (Leontiev, 2014b). Além disso, as crianças avaliam seu desempenho e dos amigos nessa situação: “tem que ser assim... não é assim... assim está bom... assim está ruim” (p. 62), elas dizem mostrando que se regulam por regras contidas no papel que interpretam.

Retomando o experimento de conservar a posição do guarda mencionado por Leontiev (2014b), ainda, é possível observar a formação da **memória voluntária**. Assim que era pedido para que as crianças menores, no papel de guarda, passassem uma informação a outra pessoa, elas conservavam os seus papéis, mas não se importavam com a mensagem

38 Z. V. Manuilenko se dedicou a estudar o desenvolvimento da conduta voluntária em crianças pré-escolares.

que tinham que passar, muitas vezes, nem sequer a escutavam e já começavam a interpretar o papel. No entanto, diferentemente, os pré-escolares maiores ouviam e tentavam decorar a mensagem, movendo os lábios e repetindo-a para si mesmos, durante o trajeto, contornando pessoas que tentavam falar com elas para que pudessem transmiti-la. Elas usavam então a linguagem como mediação para recordar. Segundo o autor, que cita Istomina³⁹, a partir da compreensão consciente do objetivo e do motivo que impulsiona a atividade, as crianças tentam controlar sua memória por intermédio da linguagem.

A linguagem não é, portanto, somente usada para a comunicação, pelo contrário, no decorrer do desenvolvimento a linguagem desenvolve diferentes funções. Primeiramente ela acompanha o movimento motor, como, por exemplo, o gesto indicador influenciando as outras pessoas, mediatizando a interação com os adultos e, depois, ela mediatiza a atividade cognitiva. Dessa forma, a linguagem passa a ser usada para orientação, regulação e planejamento da atividade (Vygotski, 2000), como mostra o experimento de Leontiev (2014a).

Esse desenvolvimento é gradual, como corrobora Luria (1976/1990) em um experimento com pré-escolares. O autor concluiu que as crianças que não tinham a linguagem como reguladora do comportamento, tinham uma imediata transferência para a esfera motora se mostrando mais impulsivas. De acordo com Solovieva, Deyanira, Quintanar e Lázaro (2013), as crianças pré-escolares cometem mais erros na resolução de tarefas de caráter impulsivo, os quais diminuem à medida que se escolarizam.

O uso da linguagem no controle do comportamento pré-escolar também é discutido por Luria (1982/2001) o qual defende que: resgatando o princípio de internalização dos processos, a linguagem externa também é interiorizada. Segundo o autor, as funções reguladoras são exercidas primeiro pelo impacto acústico e não pela semântica do discurso, depois as propriedades semânticas da linguagem do adulto são atendidas e interiorizadas.

Como percebemos, várias mudanças ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, a partir da brincadeira de papéis, entendendo-a como aquela que tem embutida as relações sociais e que o desempenho das crianças nela depende de suas experiências e interesses. O adulto possui o papel de propiciar esse tipo de brincadeira para a criança e promover as novas formações possíveis nesse período, bem como outros tipos de atividade. Destarte, a educação infantil deve ser pensada nesse sentido.

Tendo em vista como o ensino promove o desenvolvimento, Pasqualini (2006) defende a importância da ação pedagógica desde a educação infantil. O conceito de ensinar, independentemente da idade, deve ser entendido como transmitir os resultados do desenvolvimento da humanidade, organizando a atividade da criança para que possa promover, então, o desenvolvimento. Consoante a autora, o professor não deve ter a função de cuidar e acompanhar a criança, como geralmente acontece, principal-

³⁹ Z. M. Istomina foi uma pesquisadora soviética do grupo de Vygotski.

mente com os filhos da classe trabalhadora.

É preciso ressaltar que nem toda infância é igual. Enquanto a criança da classe dominante é superestimulada, ocupada com diversas atividades, a criança da classe trabalhadora, quando frequenta a escola desde cedo, vai para ser cuidada, para que não fique na rua e não para que se desenvolva no mesmo nível que a outra criança da classe dominante. Com isso, não estamos afirmando que a criança pobre é inferior, tem menos capacidade intelectual, retomando o que foi difundido por meio da teoria da carência cultural, desde os anos de 1960. Estamos afirmando que o acesso aos bens culturais e sociais é diferenciado, contudo todos os indivíduos têm possibilidade de aprender, quando recursos mediadores adequados são utilizados no processo pedagógico.

Vale a pena discutir, também, que isso não significa que a criança da classe dominante esteja sendo educada para se apropriar do que há de mais desenvolvido na humanidade e se desenvolver integralmente, pois o ensino na sociedade capitalista fomenta a competitividade e demais valores burgueses e não a coletividade e o bem social. Portanto, na sociedade capitalista, a educação da classe dominante também não é ideal. As duas formas de educar são direcionadas para manter o sistema e, por isso mesmo, na sociedade capitalista, seguindo sua lógica, existem diferenças propositais no ensino e desenvolvimento de crianças de diferentes classes sociais; diferenças que não são individuais, mas que são produzidas socialmente.

Por conseguinte, o psicólogo deve pensar em qual criança ele está avaliando para que não confunda a impossibilidade de uma educação de quem tem um histórico de frequentar ambientes de caráter cuidador e não educador, com uma dificuldade de aprendizagem da criança, como acontece com os testes padronizados, em que as crianças são comparadas com um padrão de desenvolvimento burguês. Por isso, o objetivo do psicólogo deve ser de movimentar os educadores para que a ação pedagógica seja voltada para a organização da atividade daquela criança que avaliamos, que certamente possui peculiaridades devido às suas vivências e se desenvolve de forma diferente, bem como para sua prática profissional como um todo, pois ao saber o seu poder de educar e promover desenvolvimento (e não de acompanhar o desenvolvimento próprio da crianças), possa contribuir para o desenvolvimento de todos os seus alunos.

Logo, o professor, desde a educação infantil, é responsável pela organização e complexificação do pensamento e demais funções psicológicas superiores, bem como pelo desenvolvimento de motivos e atividades (Pasqualini, 2010). Tendo em vista que a forma como ele organiza sua metodologia de ensino e o conteúdo a ser ensinado são importantes nesse processo, a autora sistematiza quais devem ser os objetivos da educação infantil, sendo eles:

Criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento do autodomínio da conduta (funções psicológicas superiores); Promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, promovendo a superação do funcionamento operacio-

nal e determinado pela situação visual presente em direção a ações subordinadas a finalidades determinadas e articuladas ao motivo da atividade; Criar novas necessidades na criança, que possam converter-se em motivos de sua atividade; Promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico; Promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunitária; Garantir o bem-estar emocional da criança e promover o prazer e a alegria associados à aprendizagem de conhecimentos sobre a realidade e ampliação das possibilidades de atuação no mundo; Comprometer-se com a preparação psicológica da criança para a escola, entendida como a promoção do desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas que possibilitam a emergência da atividade de estudo como atividade guia. (Pasqualini, 2010, pp. 194-195)

Ao sistematizar esses objetivos, a autora sinaliza alguns processos psicológicos importantes a serem desenvolvidos nesse período. Nesse sentido, autores como García, Solovieva e Quintanar (2013), González (2011) e Salmina (2010) têm se dedicado a sistematizar quais são essas neoformações do período pré-escolar e afirmam que são elas: o domínio dos meios, a consideração da posição de outra pessoa, a atividade voluntária – entendida como a possibilidade de regular e organizar sua própria conduta – e o domínio dos signos e símbolos, ou função simbólica. Este processo consiste na possibilidade de criação e uso de signos e símbolos nos meios materializados, perceptivos e verbais (Manzo, 2017; Solovieva & Quintanar, 2012a; Talizina, 2009). A atividade de substituição de objetos, que realizam a mesma função, ocorre na brincadeira de papéis, quando a criança, brincando que está andando a cavalo, usa algo para substituir o cavalo, por exemplo, conservando sua função (Talizina, 2009).

Percebemos, portanto, que diferentes autores atentam-se para diferentes formações principais nesse período, bem como no período escolar, como apontaremos a seguir, porém todos estão de acordo que, para a criança entrar na escola (no período escolar), ela necessita de várias neoformações importantes (Talizina, 2009), ou seja, as neoformações pré-escolares preparam as crianças para a atividade de estudo (Elkonin, 1980; Talizina, 2009). Na escola, por exemplo, a criança aprende a usar signos matemáticos, os quais deve decodificar e comparar com a realidade (Talizina, 2009).

Vale ressaltar que esses processos não são desenvolvidos de forma mecânica e estão plenamente acabados ao fim de uma etapa. A atividade voluntária⁴⁰ – capacidade de seguir objetivos estabelecidos nos planos externo e interno – é considerada uma formação da etapa pré-escolar, porém o estabelecimento de objetivos totalmente definidos será conquistado em períodos posteriores. Os comportamentos relacionados à esfera voluntária que começam a ser desenvolvidos nesse período e que são importantes para a etapa escolar, são o uso de linguagem em contexto, a possibilidade de aceitar as regras, normas e instruções e de manter um desempenho durante um período de tempo (Solovieva & Quintanar, 2012a).

40 O desenvolvimento e a avaliação da atividade voluntária foi tema de minha pesquisa de mestrado (Vieira, 2017).

Essas novas formações são possibilitadas no período de crise, de acordo com Vygotski (2006), e, para o autor, uma das tarefas centrais do estudo do desenvolvimento é compreender essas formações. É importante evidenciar que muitas crianças ingressam na escola sem terem se engajado tanto quanto deveriam na atividade de brincadeira de papéis e, portanto, não desenvolvem essas neoformações como poderiam ter desenvolvido. Pesquisas mostram que quando a criança possui uma atividade lúdica reduzida, também sua atividade voluntária é caracterizada em um nível baixo (Talizina, 2009).

Nesse sentido, Quintanar e Solovieva (2003) apontam que um dos objetivos da avaliação psicológica é analisar as neoformações psicológicas, verificando o estado de formação da atividade-guia da criança. Um dos instrumentos desenvolvidos por esses autores foi a avaliação da atividade voluntária (Quintanar & Solovieva, 2010), que, dessa forma, contém um indicador de atividade lúdica, em que a criança escolhe um dos brinquedos apresentados a ela, o qual permitirá avaliar a coerência entre o jogo proposto e sua execução, se a criança se mantém na atividade, sua iniciativa e interesse.

Para analisar o estado de formação da atividade-guia, Magalhães (2016) montou um quadro com os processos da primeira infância, para contribuir com a análise que realizou em sua pesquisa, nós o reconstruímos no Quadro 4. Magalhães elaborou uma proposta de avaliação do desenvolvimento da primeira infância para professores, usando as leis do desenvolvimento psicológico, por isso colocamos o quadro no livro porque nos serviu de inspiração para a formulação de nossa avaliação, como apresentaremos posteriormente neste trabalho. Também alguns autores desenvolveram instrumentos para a avaliação das novas formações, a exemplo pode-se mencionar, Salmina e Filimonova (1999), que elaboraram procedimentos para diagnóstico da formação da atividade voluntária na idade pré-escolar final e métodos de formação a partir de jogos com regras, jogos de mesa e leitura de contos literários.

Vale ressaltar que a passagem para o seguinte período do desenvolvimento, bem como o engajamento na atividade guia, não depende apenas das novas formações, mas também “das condições de formação das necessidades, motivos e emoções” (Davidov, 1988, p. 72), cabendo ao psicólogo esclarecer essas condições e as peculiaridades psicológicas no estudo da atividade. Nesse sentido, Davidov (1988) também destaca a importância da elaboração de orientações pedagógicas para o ensino que provoquem esse desenvolvimento, que se configura em um ensino desenvolvimental, mencionado no próximo subitem.

Quadro 4 - Síntese do desenvolvimento psíquico global na Primeira Infância

Primeira Infância			
	Comunicação Emocional	Atividade objetual-manipulatória	Jogo de papéis
	Desenvolvimento Real (conquistas do período anterior)	Transição	Novas formações
Sensação	- Unidade Sensório-perceptual-motora	- Unidade sensório-perceptual Será requalificada pela linguagem.	- Unidade sensório-perceptual verbalizada, semântica.
Percepção	- Unidade Sensório-perceptual-motora	- Unidade percepção afetiva-ação. - Circunscrita ao campo visual-direto. - Fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos	- Percepção Semântica.
Atenção	- Atenção involuntária.	- Fusão com a percepção. - Atenta-se aos objetos do campo perceptual.	- Atenção verbalizada, mediada pelo significado das palavras.
Memória	- Memória de fragmentos de sensações; - Ausência de significados para as memórias; - Não lembramos o primeiro ano de vida, exceto pelos relatos de familiares.	- Fusão com a percepção ativa; - Reconhecimento de situações vividas.	- Memória verbalizada. - Registro, armazenamento e evocação de mnêmicos passam a atender, também, a orientação das palavras.
Pensamento	- Sincretico.	- Entrecruzamento da fala com o pensamento.	- Por complexos
Linguagem	- Pré-verbal; - Pré-intelectual.	- Verbal-autônoma: utilizada para organizar a colaboração dos adultos na atividade objetual.	- Unidade pensamento-fala. - Requalifica e reorganiza todas as funções psíquicas.
Emoção/Sentimento	- Comunicação emocional direta com o adulto; - Relação imediata sujeito-objeto; - Tonicidade afetiva aos sentimentos. - Conteúdo das emoções (vivências afetivas).	- Percepção afetiva; - Tonicidade afetiva aos sentimentos. - Conteúdo das emoções (vivências afetivas); - Unidade dos sentimentos com as palavras (sentimentos têm nome).	- Unidade afetivo-cognitiva; - Tonicidade afetiva aos sentimentos. - Fusão sentimento-palavra-pensamento.
Consciência	- Protoconsciência do nós;	- Consciência do "eu externo"	- Consciência sistêmica e semântica.

Fonte: Reproduzido a partir de Magalhães (2016). Nota: Em laranja o professor encontra os principais marcos do desenvolvimento psíquico esperado para as crianças entre 1 e 3 anos de idade. Em amarelo estão as neoformações esperadas.

2.6.2 Período escolar

A idade escolar, assim como todos os períodos do desenvolvimento, é iniciada por uma crise, de acordo com Vygotski (2006). A crise que inicia

esse período é identificada pelo autor como “Crise dos 7 anos”, que possui como uma das características dessa transição a perda da espontaneidade infantil. Enquanto a criança pré-escolar não separa sua vida interior (seus desejos, sentimentos) de sua vida exterior (seu ato externo), em outras palavras, se manifesta externamente exatamente como é interiormente, a criança escolar começa a fazer essa diferenciação, que é tão presente na vida do adulto, perdendo sua espontaneidade. Nessa transição, “a criança se amaneira, se faz caprichosa, muda a forma de andar. Comporta-se de modo artificial, teatral, grotesca, gosta de fazer-se de palhaça...” (p. 377).

Segundo o autor, a perda da espontaneidade acontece porque a relação entre vivência e ato, que antes era direto, passa a ser mediada pelo **fator intelectual**. Surge, então, “a orientação consciente de suas próprias vivências” (Vygotski, 2006, p. 380), em que a criança começa a entender seus sentimentos e a se autoavaliar como alegre, angustiada, boa ou má, por exemplo, o que lhe é possibilitado pela estrutura de vivências formada. Vale retomar que a **vivência é entendida pelo autor como a unidade entre a personalidade e o meio**: “no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade” (Vygotski, 2006, p. 383). Dessa forma, o autor menciona duas características importantes na crise dos 7 anos: 1. As vivências adquirem sentido, reestruturando-se; 2. As vivências ou os afetos/sentimentos se generalizam, a criança começa a julgar a si mesma, formando o amor próprio e a autoestima. O autor considera, portanto, a **afetividade** como uma nova formação desse período.

Enquanto isso, o comportamento artificial e jocoso, característico da crise adquirido pela perda da espontaneidade na criança, é transitório, típico do momento de transição da idade pré-escolar para a escolar. Esses comportamentos são comumente observados pelas pessoas e as fazem classificar a criança dessa transição como “difícil” (Vygotski, 2006). De acordo com o autor, a passagem das vivências pré-escolares para escolares depende de elementos situacionais e pessoais que são formados em unidade e possibilitam que a criança esteja então na idade escolar. Nas palavras de Vygotski (2006): “Se dizemos que a relação da criança com o meio se modificou, significa que o próprio meio já é distinto e que, portanto, mudou o curso do desenvolvimento da criança, que chegamos a uma nova etapa no desenvolvimento” (p. 381).

O **período escolar** é marcado por várias mudanças na rotina da criança, como a sua relação com o estudo e a conversa com os adultos também gira em torno da escola e suas obrigações como, por exemplo, a tarefa de casa (Facci, 2004). A entrada na escola é uma grande transformação na vida da criança, pois seu lugar social sofre uma mudança significativa e a criança se depara com o mais desenvolvido da consciência social e do

pensamento teórico, como a ciência e a arte, por exemplo (Davidov, 1988).

Esse momento é importante para a criança quando essa nova posição é valorizada pelos adultos. Normalmente, ela passa por um momento de novidades em sua vida decorrentes da escola, como novo material escolar, roupa nova, rotina nova, por exemplo, que fazem com que a sua entrada na escola seja uma “festa” (Talizina, 2009). Essa relação com a escola, como se pode observar, perpassa uma questão de classe também, já que nem todas as crianças têm essas condições ou essa valorização em casa, pois muitas vezes os gastos necessários não são possíveis e o seu tempo na escola é visto como perdido, porque poderia estar ajudando em casa. Às vezes, essa nova rotina não é tão valorizada por diversas razões em ambas as classes, mas deveria ser porque, nesse período, devem ser desenvolvidas necessidades e motivos relacionados ao estudo, que possibilitam que a criança se aproprie dos significados humanos mencionados anteriormente (Davidov, 1988).

A escola na vida da criança deve ser importante para os que a rodeiam, incluindo esferas maiores, como investimentos e incentivos advindos das políticas públicas e para ela mesma, porque nesse período do desenvolvimento, as formações psíquicas novas são guiadas pela **atividade de estudo ou atividade de aprendizagem formal** (Elkonin, 1971/2012). Segundo Talizina (2009), a escola tem um papel importantíssimo de conservar a relação positiva com a escola – caso ela tenha esse suporte em casa – e de criar necessidades e motivos nas crianças, já que a relação do aluno com o professor toma um lugar central na vida da criança. Nas palavras da autora: “as relações do professor com o aluno, são a representação das relações com toda a sociedade: o professor é portador das exigências sociais e o portador da experiência social que o aluno deve assimilar, convertendo-a em seu próprio capital” (Talizina, 2009, p. 57). Destarte, segundo a autora, o estilo de ensino e a metodologia escolares, dentre outros fatores, importam.

Portanto, a escola tem a função de organizar a atividade de estudo, função que a escola burguesa não atende, já que existe uma grande “... ênfase na memorização de conteúdos e ao desenvolvimento do pensamento empírico” (Asbahr, 2011, p. 64). Por conseguinte, para os teóricos da psicologia histórico-cultural, o pensamento teórico deve ser desenvolvido na escola, pois a criança, depois das formações psíquicas advindas do jogo, necessita de um conhecimento mais amplo do que o fornecido cotidianamente; essa necessidade aparece quando ela realiza as tarefas de estudo, sendo o conhecimento teórico, portanto, conteúdo e necessidade da atividade de estudo (Davidov, 1988). Essa necessidade é facilmente notada quando se convive com crianças escolares, que buscam, nesse período, a explicação para tudo e fazem muitas perguntas.

Destarte, a assimilação de conhecimentos teóricos se configura

como uma necessidade da atividade de estudo. Essa assimilação se dá desde ascensão do abstrato ao concreto, já que o conhecimento é o resultado de ações mentais de investigação (reflexo da realidade) e também é o processo de obtenção desse resultado (ações mentais) (Davidov, 1988). Segundo o autor, na atividade de estudo, os estudantes assimilam o conceito teórico e, por isso, seu ensino deve reproduzir seu processo histórico de forma concisa para tal objetivo.

A assimilação⁴¹ não deve ser entendida como passiva por parte da criança como propõe Piaget (Asbahr, 2011), pelo contrário, deve ser considerada como o enfrentamento de uma tarefa que requer específicas ações de estudo, sendo a tarefa de estudo considerada como unidade de análise na investigação da atividade guia da criança escolar (Davidov, 1988). Entendendo isso, é papel do professor propor tarefas de estudo em que os alunos possam realizar buscas científicas e reconstruir o caminho histórico da elaboração dos conceitos (movimento do abstrato ao concreto, como mencionado anteriormente) (Davidov, 1988).

Posto isso, o ensino deve ser organizado para que ocorra desenvolvimento e, assim como mencionamos na educação infantil, **não será qualquer ensino que contribui para a formação da atividade guia, que no período escolar é a atividade de estudo**. Para que essa atividade ocorra, o professor deve proporcionar ao estudante condições em que ele deve compreender as tarefas de estudo, realizar as ações de estudo e realizar também as ações de controle e avaliação (Davydov & Márkova, 1987). Percebe-se, pois, que o professor tem papel fundamental e a criança também, uma vez que esta é ativa nesse processo de ensino-aprendizagem. Consoante Talizina (2009), o contato direto da criança com o objeto, que tem engendrado as relações sociais e conhecimentos, não significa que ela se apropriará dessas qualidades humanas. Para tal, deve haver um processo de ensino-aprendizagem em que o ensino seja organizado e a atividade, ativa. O ensino deve promover o desenvolvimento; assim, a qualidade do ensino interfere na qualidade do desenvolvimento, que depende também da posição ativa do aluno, sendo o processo de ensino-aprendizagem, na verdade, um só processo.

Pensando na avaliação da atividade de estudo, é importante que o psicólogo verifique os materiais escolares das crianças e que converse com os professores, a fim de conhecer sua metodologia de ensino e como a criança responde a ela. Também se faz importante propor tarefas para que o profissional possa analisar as capacidades intelectuais da criança, dependendo de como ela realiza as atividades propostas (tipo de ajuda e tipo de atividade que consegue resolver). Tendo essas informações analisadas juntamente com outros fatores que vêm sendo apresentados neste trabalho, o

41 O termo "assimilação" é usado pelo autor, por isso optamos por mantê-lo.

profissional pode, com propriedade, orientar os professores e a escola.

Diante do exposto, destacamos que é a partir dos novos conhecimentos adquiridos, que as capacidades intelectuais do escolar são modificadas (Elkonin, 2012). Vigotski (1934/2009a) destaca como lei básica do desenvolvimento psicológico da idade escolar que:

A consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa, a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorre no desenvolvimento de cada função em separado. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo, e não o contrário. (p. 284)

Dessa forma, Vigotski (1934/2009a) afirma que na idade escolar, as funções intelectuais básicas se tornam arbitrárias, “exceto o próprio intelecto...” (p. 283). O autor postula, portanto, que a nova formação desse período do desenvolvimento é a **tomada de consciência**, a qual consiste na base comum de todas as funções psíquicas superiores. Citando Thorndike⁴², Vygotski (2000) afirma que, ao final da primeira idade escolar (aproximadamente 12 anos), a criança começa a dominar seus processos de pensamento. Nesse sentido, as **bases da consciência e o pensamento teórico são neoformações desse período**. Davydov (1988/2009) destaca as **capacidades que estão envolvidas nestas bases: reflexão, análise e planejamento mental**. Talizina (2009) também pontua a reflexão como uma neoformação importante, que consiste na “... habilidade do sujeito para ter consciência acerca do que ele faz, argumentar e explicar sua atividade” (p. 51). De acordo com Davydov e Márkova (1987) “estes novos tipos de relações são neoformações da atividade de estudo e, simultaneamente, caracterizam a conversão da ‘atividade em seu produto subjetivo’, estreitamente ligado com a formação do aluno como sujeito da atividade” (p. 331).

Davidov (1988) também destaca que o estudo contribui de forma multilateral para o desenvolvimento da personalidade. Davydov e Márkova (1987) asseguram que, “durante sua formação (atividade de estudo), é necessário revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo” (p. 320). Porém, na escola, nem sempre o conteúdo proposto é conscientizado pela criança, o que nos leva a pensar, então, qual é o objeto da consciência e as condições que levam à conscientização (Asbahr, 2011).

Para entender que um conteúdo percebido não é automaticamente um conteúdo conscientizado, devemos retomar a estrutura da atividade. O conteúdo deve ocupar um lugar estrutural de objetivo direto da ação, relacionando-se com o motivo da atividade da criança para que seja conscientizado (Leontiev, 1984). Logo, devemos recordar que a ação consciente é “...

42 Edward Lee Thorndike (1874-1949) foi um psicólogo estadunidense famoso por sua teoria da aprendizagem.

um processo dirigido a um objetivo determinado impelido pelo **motivo** da atividade” (Asbahr, 2011, p. 96, grifo nosso). Dessa forma, segundo a autora, a conscientização não depende somente do conteúdo objetivo, mas também do motivo que faz a criança agir e do sentido que a atividade possui.

A criança deve ter um motivo para estudar, deve saber porque o faz, que deveria ser para se tornar membro da sociedade. Afirmamos “deveria” porque a sociedade capitalista estimula a individualidade e não o coletivo, por isso pensar na sociedade não é a necessidade social da atividade de estudo e, portanto, esse caminho de atribuição de formação de motivo pessoal e do sentido para tal não condiz com a promoção do desenvolvimento humano ou a humanização no sentido integral da palavra. Esse pode ser um dos motivos para a “falta de sentido” que as crianças veem no estudo, no sentido comum da palavra. A “falta de sentido”, na verdade, significa que o sentido não corresponde à apropriação dos conhecimentos. De acordo com Asbahr (2011), “a aprendizagem ocorre dependendo do sentido que tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes” (p. 100).

No decorrer do desenvolvimento, a criança e a sua atividade de estudo se modificam; assim, depois de dominar a estrutura da atividade de estudo, essa se transforma em um meio para orientação e preparação profissional, que consiste na atividade-guia do próximo período (Davydov & Márkova, 1987). A partir da compreensão de que as atividades guias de cada período do desenvolvimento conduzem à formação de aspectos psicológicos indispensáveis para progredir no desenvolvimento intelectual e pessoal, Solovieva (2014) propõe que a avaliação do desenvolvimento deve estar relacionada com as novas formações psicológicas de cada idade e não com as informações e hábitos mecânicos concretos que a criança possui. Destarte, no final da idade pré-escolar deve aparecer na criança “o início da atividade voluntária, imaginação suficiente, possibilidade de realizar desenho gráfico, a orientação no espaço na folha, a reflexão sobre a própria atividade e a hierarquia de motivos” (Solovieva, 2014, p. 144).

Facci e Souza (2011, 2014) e Magalhães (2016) também têm se proposto a realizar avaliações psicopedagógicas, analisando a atividade da criança, tomando em consideração a teoria da atividade, incluindo a análise da atividade de estudo, atividade guia das crianças escolares. Magalhães (2016) usou filmagens que foram posteriormente transcritas e codificadas em forma de episódios comportamentais, identificando *operações* referentes a uma mesma ação da criança. Utilizando desses dados, a autora tinha como objetivo analisar a atividade pedagógica de ensino e de estudo, permitindo uma análise do desenvolvimento da criança em relação com o processo de aprendizagem. De acordo com Facci e Souza (2014), quando a criança entra na escola, todo o entorno social tem uma expectativa em re-

lação a essa criança: que ela se aproprie dos conteúdos escolares. Portanto, **é preciso analisar a atividade de estudo, considerando os vínculos afetivos e cognitivos que são ou não estão sendo estabelecidos para que a escolarização tenha condições de acontecer.**

2.7 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E DOS NÍVEIS DE AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO

Segundo Galperin (1957/2009a), a psicologia soviética atribui grande importância para a formação de conceitos em idade escolar, pois o conceito tem como principal objetivo refletir a realidade e nos orientar em relação a ela. Diferente de outras abordagens, para a psicologia histórico-cultural, a formação de conceitos não consiste em um processo natural, mas se embasa nas seguintes premissas: 1. O conteúdo do conceito é assimilado de maneira progressiva e não súbita, e não ocorre com a mesma rapidez em todos os alunos; 2. Durante muito tempo os indicadores do conceito científico se combinam com os espontâneos; 3. O processo de generalização do conceito também ocorre de forma progressiva.

Visando conhecer como se dá a formação de conceitos, Vigotski (1934/2009a) apresenta o experimento **de formação de conceitos artificiais**, proposto pelo psicólogo alemão N. Ach (1871–1946) e modificado por Vigotski e seus colaboradores, como L. S. Sakharov (Luria, 1979b), o qual é apresentado por Vigotski de forma mais completa em *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 1934/2009a). Nas palavras de Luria (1979b):

Esse método se propõe observar como se formam paulatinamente no sujeito os novos conceitos artificiais, as fases que o sujeito percorre no processo de assimilação dos novos significados das palavras artificialmente criados e como ocorre na realidade o processo de assimilação de tais significados... acompanhando o contínuo desenrolar do teste, o experimentador tem condições de observar as conjeturas que o sujeito faz, o princípio pelo qual se constroem as figuras que ele seleciona e, por conseguinte, o significado que ele atribui à respectiva “palavra” artificial. (p. 46)

Nesse experimento, apresentavam-se à criança várias figuras geométricas de madeira, de tamanho, forma e altura variados, pintadas com diferentes cores (branco, azul, verde, amarelo, vermelho). Cada uma dessas figuras era representada por uma das quatro “palavras” condicionais (“ras” – “hasum”...), que significam respectivamente: figuras grandes e altas, grandes e baixas, pequenas e altas, pequenas e baixas. Todas as figuras eram distribuídas em ordem na mesa; as “palavras” escritas em cada figura eram distribuídas no lado onde estavam situadas as figuras. “O sujeito, não domina esses novos ‘conceitos’ artificiais, inicialmente faz conjeturas acerca da importância de uma dada ‘palavra’ e escolhe uma figura pela cor, a forma ou o tamanho, semelhante à que lhe foi sugerida” (Luria, 1979b, p. 45). As-

sim, descobria-se a “palavra” representada em uma das figuras escolhidas e mostrava-se que ela não pertencia ao grupo representado pela palavra “ras”, ocorre que na figura há outra palavra escrita, por exemplo, “hasum”. Isto coloca o sujeito diante da tarefa de lançar uma nova hipótese.

Esse experimento mostra que a formação de conceitos é um processo complexo. De acordo com Vigotski (1934/2009a), as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos científicos não são uma relação direta de aprendizado de habilidades intelectuais. Nas palavras do autor:

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (p. 246).

As crianças, antes de frequentarem a escola, desenvolvem **conceitos espontâneos (cotidianos, empíricos)** por intermédio de sua experiência empírica com objetos, por sua participação em atividades em casa, em passeios, por observações e demais práticas de seu cotidiano. Esse desenvolvimento depende do que é ofertado à criança tanto em casa quanto em instituições pré-escolares (Solovieva & Quintanar, 2009b). Os conceitos espontâneos são desprovidos de abstração e é de sua natureza não serem conscientizados, diferente dos **conceitos científicos** que pressupõem a tomada de consciência (Vigotski, 1934/2009a).

Vale destacar que essa diferenciação entre desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos deve ser entendida como partes do mesmo processo de formação de conceitos “que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que, desde o início, se excluem” (Vigotski, 1934/2009a, p. 261). Ao aprender um sistema de conceitos científicos (abstração), a criança modifica seus conceitos espontâneos (generalização), como indica o esquema a seguir:



Figura 15. Processo de formação de conceitos. Fonte: a autora.

De acordo com Vigotski (1934/2009a), “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (p. 295). Apenas, no final da idade escolar, a criança consegue tomar consciência do próprio pensamento e estabelecer vínculos lógicos, como, por exemplo, usar de forma consciente a palavra “porque”, com a qual, até então, operava de modo espontâneo. Antes disso, a criança apresentava pensamento egocêntrico que gera dificuldades na compreensão lógica. Para ilustrar o fenômeno da não consciência do pensamento, Vigotski (1934/2009a) afirma:

Perguntaram a algumas crianças como se devia completar a frase “Esse homem caiu da bicicleta porque...” Crianças da idade inferior aos sete anos ainda não conseguem resolver essa frase. Nessa idade, as crianças frequentemente completam essa frase da seguinte maneira: “Ele caiu da sua bicicleta porque caiu e porque ficou muito machucado”; ou: “O homem caiu da bicicleta porque estava doente, e por isso foi recolhido na rua”; ou: “Porque ele quebrou o braço, porque ele quebrou a perna”. Vemos que crianças dessa idade não têm capacidade para um estabelecimento intencional e arbitrário do vínculo causal... (pp. 273-274)

Segundo o autor, no decorrer da idade escolar esse fenômeno do pensamento egocêntrico desaparece gradualmente. Dessa forma, o objetivo da escola deve ser introduzir os **conceitos científicos (teóricos)** das ciências básicas (linguística, matemáticas, ciências sociais e naturais). Esses conceitos não se formam a partir da simples interação com os objetos ou a partir da experiência cotidiana, como aponta Piaget (Solovieva & Quintanar, 2009b).

Solovieva e Quintanar (2009b) exemplificam com o conceito “igual”. A criança está acostumada com essa palavra, entendendo a frase “eu e você temos doces iguais” (p. 10). Porém, o conceito “igual” em geometria não depende desse conceito cotidiano. Assim como o conceito “sujeito”, as crianças podem conhecer a palavra “sujeito”, mas mostram dificuldade para encontrar o sujeito gramatical da oração. Isso acontece porque a criança usa essa palavra, mas não sabe quais são as características essenciais do conceito “sujeito”, ou seja, não possui esse conceito.

Para formar esses conceitos, o professor deve apresentar claramente as características essenciais de determinado conceito. “As propriedades científicas resultam dos **processos de abstração e generalização** das características essenciais dos objetos” (Solovieva & Quintanar, 2009b, p. 11). Segundo Galperin (1957/2009a), o método de ensino tradicional permite a assimilação de conceito de forma incompleta, não garantindo uma generalização adequada. Solovieva e Quintanar (2009b) defendem então a importância de que haja uma organização especial por parte do professor para que possa ocorrer a formação de conceitos.

É fácil imaginar quantas crianças sofrem por inadequada introdução das características essenciais dos conceitos com os quais tra-

balham ao longo da escola primária, secundária, preparatória, etc. Também é compreensível que qualquer falha ou deficiência do ensino no nível anterior, se “arraste” ao longo de todo o processo educativo, agravando cada vez mais a situação do aluno. (Solovieva & Quintanar, 2009b, p. 11)

No período escolar, fica clara a premissa apontada por Vigotski de que o desenvolvimento é guiado pela educação e ensino. Davydov (1988/2009) afirma que a tese fundamental dessa teoria é que “... o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua educação e ensino” (p. 55). Segundo o autor:

[A PHC] leva em conta o papel desenvolvimental do ensino e da educação no processo de formação da personalidade da criança e que está orientada para a busca dos [meios] psicopedagógicos que ajudarão a exercer uma influência substantiva tanto no desenvolvimento mental geral das crianças quanto no desenvolvimento de suas capacidades especiais. (p. 11)

Baquero (1998) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está estreitamente vinculado ao processo de escolarização. Isso se deve ao fato de que a escola ensina e cobra o uso mais significativo de mediadores com crescente envolvimento de regulação voluntária e realização consciente ao ensinar os conceitos científicos. Consoante Vygotsky e Luria (1996, p. 194):

... desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória “cultural”; o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiências, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural.

Nesse sentido, para Galperin (1957/2009a), as ações necessárias para a assimilação de conceitos também são objeto de estudo da psicologia; destarte, sendo necessário estudá-las em relação recíproca. Rubinstein (1967) afirma que a ação representa a unidade do externo e do interno, seu conteúdo interno é formado a partir do meio, das relações humanas. As imagens (percepção, representação e conceito) e operações são vistas como elementos da ação e da atividade. Segundo Talizina (2009), “... as ações constituem o meio de formação das imagens... a imagem sempre é o resultado ou o produto das ações determinadas” (p. 17). Para Talizina (2009), a percepção e o conceito são, então, produtos de ações e as operações constituem o “mecanismo psicológico das imagens” (p. 17); assim, para atualizar uma imagem ou acessá-la requerem-se operações, que são muitas vezes imediatas.

Em vista disso, Galperin (1957/2009a) se debruçou em explicar: “1. A ação sobre a qual tem lugar a formação do novo conceito; 2. As formas nas quais transcorre essa ação; 3. Os componentes do conceito sobre os quais a ação pode orientar-se; 4. A variedade do material ao qual se aplicará a ação. (p. 67). De acordo com Galperin (1957/2009a), assimilar significa apropriar-

-se de algo, dessa forma, o processo de assimilação dos conceitos consiste em transformar um fenômeno objetivo em algo próprio. Essa apropriação acontece pelas seguintes etapas apontadas pelo autor: **1. Etapa de ação materializada:** ação que se apoia na representação de objetos, não no objeto original, mas ainda em um objeto externo. Quando os índices do conceito são representados em um cartão⁴³, por exemplo; **2. Etapa de ação em linguagem falada:** ação que se apoia não mais na representação material, mas na linguagem falada, nas demandas de outras pessoas; **3. Etapa da ação em nível mental:** quando os índices do conceito são utilizados mentalmente, em si mesmo.

Galperin (1957/2009a) afirma que “... a assimilação se realiza por meio da formação de uma série de reflexos sucessivos do conteúdo objetivo da tarefa. Por seu conteúdo, a ação se assimila; pelo modo de sua existência psicológica real, ela se forma” (p. 74). O autor se refere à formação de conceito como imagem, em que, no princípio, ainda não existe essa imagem como um todo, a criança estabelece de forma sucessiva as características do novo conceito para si mesma, produzindo a generalização e abreviação, tornando-se posteriormente um processo automatizado (desaparece da consciência). De acordo com o autor: “Por seu conteúdo, atrás de cada imagem (e entre elas o conceito) se oculta uma ação mental generalizada, abreviada e automatizada” (Galperin, 1957/2009a, p. 75). Além disso, outros autores como Talizina (2009) e Solovieva (2014) consideram três planos consecutivos genéticos do desenvolvimento do pensamento da criança, sendo eles: plano de ações concretas, plano de imagens concretas e o plano lógico-verbal.

No **plano do pensamento em ações concretas**, a criança atua com objetos materiais reais. Com aproximadamente três a quatro anos, segundo os estudos experimentais dos psicólogos soviéticos⁴⁴, aparece na criança, a partir de sua atividade no meio social, os primeiros elementos do pensamento em imagens concretas (Solovieva, 2014; Talizina, 2009). Talizina (2009) exemplifica esse plano de pensamento com o fato de crianças usarem palitos como um suporte concreto para ações aritméticas.

No **plano de pensamento em imagens concretas**, a criança começa a operar com as representações desses objetos. Esse plano de pensamento é desenvolvido a partir da aquisição das ações novas de modelação, substituição e generalização na atividade de jogo (atividade guia da idade pré-escolar) (Solovieva, 2014; Talizina, 2009). No exemplo da matemática, dado por Talizina (2009), a criança troca as mãos pelos olhos, ela não usa os dedos,

43 A partir desses pressupostos, Galperin (1957/2009a) apresenta um método de formação de conceitos (experimento formativo) que consistia em entregar ao sujeito, depois de explicar os componentes do conceito, um cartão em que estava escrito esses componentes em coluna e era proporcionado outro cartão com o material para a determinação do fenômeno correspondente. Quando o cartão não estava mais sendo utilizado, era exigido que o indivíduo repetisse todo o procedimento em voz alta.

44 Faz-se importante ressaltar que essa faixa etária não é estrita.

porém necessita do objeto externo, como um desenho, por exemplo. Vale ressaltar que “a passagem à nova etapa de desenvolvimento da atividade intelectual sempre se realiza dentro da atividade guia de uma outra idade” (Solovieva, 2014, p. 141). Esse nível de pensamento alcança seu auge na idade escolar menor, aproximadamente de seis a sete anos (Solovieva, 2014).

Já o **plano de pensamento lógico-verbal**, formado com a ampliação e complexificação da prática social, desenvolve-se desde o início do processo de ensino-aprendizagem escolar até a adolescência; tal plano de pensamento consiste nas ações dirigidas com sistemas de signos, símbolos e palavras (Solovieva, 2014; Talizina, 2009). Na resolução de ações aritméticas, Talizina (2009) afirma que, nesse plano, a criança realiza as ações internamente, “em silêncio” (p. 51). Nesse nível mais elevado, a linguagem se converte em um meio de regulação, planejamento, organização e controle de toda a esfera psíquica, como aponta Luria (1962/2015b) quando explica o processo de desenvolvimento do papel regulatório da linguagem. Para o autor, primeiramente a ação da criança é repartida com o adulto, sendo determinada pela sua ordem; posteriormente a ação é regulada pela própria criança, primeiro por sua atividade perceptiva, depois por sua linguagem externa e, finalmente, por esquemas formulados com participação da linguagem interna.

Vale ressaltar que as passagens de um nível ao outro podem ser graduais e difusas. Em outras palavras, não são mecânicas e possuem avanços e recuos. Dessa forma, uma criança pode, durante um período determinado, encontrar-se simultaneamente em dois níveis operando com objetos concretos e com as imagens concretas, por exemplo. Também é importante afirmar que o desenvolvimento de um nível de pensamento não significa o desaparecimento dos estágios anteriores, já que todos os níveis de desenvolvimento coexistem na psique do adulto e cumprem diversas funções em diferentes situações. Portanto, os níveis de pensamento correspondem a aspectos particulares de um processo único da atividade intelectual e essa atividade se complexifica a partir de diversos elementos, como o meio sociocultural, o tipo de atividade, o nível de educação, o estado da psique do indivíduo e o grau de assimilação da ação (Solovieva, 2014).

Sobre o processo de desenvolvimento intelectual, Solovieva (2014) afirma que:

... inclui dois aspectos básicos: 1) o enriquecimento do conteúdo do intelecto, através da aquisição de conhecimentos e habilidades novas; e 2) a mudança dos planos da atividade intelectual, graças à interiorização gradual das ações e conhecimentos da criança (a passagem do plano de pensamento em ações, imagens e conceitos). (p. 145)

De acordo com Galperin (1959/2009b), o processo de formação de ações mentais está determinado pelo caráter da base orientadora da ação,

que consiste nas “... condições necessárias para que a nova ação possa ser executada rápida e corretamente” (p. 76). Nessa perspectiva, explica os tipos de orientação, sendo que para cada tipo forma-se determinada ação com determinada qualidade. Sobre esses tipos de orientações o autor afirma:

... Se o sujeito não pode formar uma imagem orientadora completa da ação e o investigador não pode ajudá-lo, essa imagem fica incompleta e se obtém o primeiro tipo de orientação. Se o mesmo investigador mostra ao sujeito a base orientadora completa da ação e lhe exige uma intensa investigação da mesma, então se obtém o segundo tipo de orientação. Finalmente, se o sujeito constrói uma imagem orientadora completa de maneira individual, então se obtém o terceiro tipo de orientação da tarefa. (p. 76)

Dessa forma, no primeiro tipo, a orientação é realizada a partir de indicadores isolados e sem indicações suficientes, o que leva a um processo de formação da ação de forma lenta pela via do ensaio e do erro, em que as ações são executadas de forma impulsiva e imprecisa. Em novas tarefas e condições aparece uma tendência à “orientação caótica” (termo de Zaporozhets citado por Galperin, 1959/2009b, p. 77). No segundo tipo de orientação, “o investigador mostra a base completa da ação para a nova tarefa, explica suas conexões e relações objetivas, a significação dos pontos de apoio e o modo de execução da ação” (Galperin, 1959/2009b, p. 77), mas o sujeito não tem consciência dessas condições e pode regressar aos ensaios e erros.

No terceiro tipo de orientação, são proporcionados ao sujeito elementos para que ele forme para si a imagem orientadora completa da ação, para isso a orientação deve dirigir-se às “... propriedades e relações essenciais para qualquer objeto de determinada área” (Galperin, 1959/2009b, p. 78). Dessa maneira, essa aprendizagem do terceiro tipo é composta de três partes: pela formação da análise geral, sua aplicação a uma tarefa particular e a formação da ação a partir da execução da tarefa particular.

Nas palavras do autor:

Desde o início da aprendizagem a nova ação é sinalizada e explicada. Com isso, o escolar forma uma representação não só do conteúdo mesmo da ação e de seu produto, mas sim daquilo que pode servir de apoio para sua correta execução. A representação antecipada da tarefa, assim como o sistema de orientadores, que são necessários para seu cumprimento, formam o plano da futura ação, a base para sua direção. **A este plano nós denominamos base orientadora da ação.** (Galperin, 1959/2009b, p. 81, grifo nosso)

Segundo Galperin (1957/2009a) e Talizina (2009), a orientação consiste na parte funcional mais importante para a realização da atividade, por isso deve ser objeto de estudo da psicologia. De acordo com Talizina (2009):

Se determinamos o objeto da psicologia de maneira mais exata, então, o objeto de estudo psicológico é a *parte orientadora* da atividade. No entanto, essa não pode ser compreendida de maneira adequada, sem a análise da atividade geral, ou seja, sem a análise

do sistema no qual ela se inclui. (p. 15, grifo da autora)

A proposição da análise da atividade se diferencia de todos os outros enfoques teóricos. Como já mencionamos neste trabalho, outras teorias consideram os elementos psíquicos distantes da atividade e os analisam de forma isolada (Talizina, 2009), como fica claro nos instrumentos psicométricos de avaliação psicológica. Para a teoria psicológica que coloca a atividade como objeto de estudo, “se analisa o processo real das interações do homem com o mundo, que se retoma em sua totalidade e que transcorre como processo de solução de problemas (Talizina, 2009, p. 15).

Elkonin (citado por Solovieva, 2014) propôs que um caminho para o diagnóstico dos processos intelectuais fosse a partir do monitoramento e controle dos níveis de pensamento assinalados anteriormente. Nesse sentido, alguns métodos foram desenvolvidos por pesquisadores como Solovieva (2014) e Talizina (2009) que propõem que

... o diagnóstico da atividade deve realizar-se dentro da atividade conjunta da criança e o psicólogo. Em relação a isso, é indispensável determinar em qual atividade tem que ocorrer o diagnóstico e como esse deve ser organizado. A psicologia da atividade parte do princípio da formação dos processos psicológicos em diferentes tipos de atividades. Esse mesmo princípio se utiliza para o diagnóstico do desenvolvimento da atividade intelectual. (Solovieva, 2014, p. 146)

Como o desenvolvimento intelectual se relaciona com a interiorização das ações que passam pelas etapas sinalizadas anteriormente (Galperin, 1959/2009b; Solovieva, 2014; Talizina, 2009), as metodologias construídas pelos pesquisadores objetivam determinar se a criança é capaz de aceitar ajuda do psicólogo (base orientadora da ação) e caso seja capaz de aceitar ajuda, em que plano de desenvolvimento a criança precisa dessa ajuda (concreto, perceptivo ou lógico-verbal). “A capacidade da criança em aceitar a ajuda do adulto em um dos planos de atividade intelectual, precisamente mostrará o potencial da zona de desenvolvimento próximo de seu desenvolvimento intelectual” (Solovieva, 2014, p. 150). Assim como esses pressupostos são importantes para professores (Galperin, 1959/2009b; Talizina, 2009), Solovieva (2014) mostra a importância dos níveis intelectuais também para o trabalho de correção com crianças com dificuldades na escola ou na reabilitação da atividade intelectual em crianças e adultos com dano cerebral, em que o psicólogo pode, dependendo das condições do paciente, elaborar um programa que possibilita a passagem de um nível ao outro.

Retomando Vigotski (1934/2009a), a psicologia deve se preocupar com o que a criança pode realizar a partir da ajuda de um adulto ou de pares mais experientes – zona de desenvolvimento próximo, não apenas o que a criança faz sozinha – zona de desenvolvimento real. Nesse sentido, Solovieva (2014) afirma que o diagnóstico psicológico e a correção e reabilitação psicológica que utiliza o conceito de zona de desenvolvimento próximo, que foi explicado anteriormente neste Capítulo, consi-

dera também o conceito de base orientadora da ação (BOA), introduzido por Galperin, já que o adulto, para ajudar, deve organizar a ação da criança de diferentes maneiras e graus de efetividade. Nas palavras da autora:

... o experimento formativo (para o diagnóstico) se apoia na zona de desenvolvimento próximo, durante o qual o psicólogo constitui (forma) na criança a ação ou o hábito novo. Portanto, a utilização da zona de desenvolvimento próximo para o diagnóstico do intelecto, requer da seleção de tais ações (tarefas), as quais são novas (desconhecidas) e, ao mesmo tempo, acessíveis para a criança, ou seja, encontram-se em sua zona de desenvolvimento próximo. Durante a formação da ação intelectual nova, o psicólogo apresenta ajuda à criança em forma de esquema de base orientadora da ação, a qual constitui no tipo de ajuda que necessita a criança; o processo de trabalho da criança com esse esquema mostra se é capaz ou não de aceitar tal ajuda, isto é, se foi efetiva ou não. Em outras palavras, **o conceito de esquema da base orientadora da ação concretiza a compreensão da ajuda que o psicólogo brinda à criança durante o experimento formativo.** (Solovieva, 2014, p. 148, grifo nosso)

Solovieva (2014) reforça que o diagnóstico psicológico não se relaciona apenas com um processo como memória ou intelecto, portanto

de acordo com a teoria da atividade, somente a realização de uma análise (que inclui a zona de desenvolvimento próximo) em nível de ações e não em nível de funções isoladas, permite avaliar o estado, tanto atual como potencial do desenvolvimento intelectual. No caso da divisão da ação em funções isoladas, se perde a visão integral da solução do problema, o qual se secciona em processos arbitrários que não tem nada a ver com o fenômeno que se pretende estudar. (p. 149)

Destarte, o trabalho com a base orientadora da ação deve mostrar o nível de desenvolvimento intelectual em que a criança se encontra, lembrando que, como já foi mencionado anteriormente, esse processo se relaciona com a interiorização das ações que passa pelas etapas material, materializada, perceptiva, verbal externa, verbal interna e mental (Solovieva, 2014; Talizina, 2009).

2.8 MATERIALISMO HISTÓRICO COMO NORTEADOR DO PROCESSO AVALIATIVO

Expusemos anteriormente os princípios gerais do desenvolvimento segundo a PHC e como esta abordagem entende o desenvolvimento pré-escolar e escolar, pois essa teoria embasou o processo avaliativo proposto neste livro. A partir do estudo da tal abordagem, fica evidente sua raiz materialista-histórica e entender o desenvolvimento de forma dialética nos pede que realizemos, portanto, a avaliação também dessa forma. Por isso, faz-se importante acentuar o materialismo histórico, como aquele que norteia todas as etapas desse processo. As críticas de Vigotski, Luria e Leontiev a respeito das avaliações de sua época nos mostram que, para os

autores, o processo de avaliação deve ser guiado por esse método.

Tratamos nossa proposta, primeiramente como um **processo**, pois de acordo com Politzer (2008), essa palavra "... vem do latim, e quer dizer: marcha em frente, ou o acto de avançar, de progredir" (p. 67). Essa definição vem ao encontro do grande objetivo de nossa avaliação: que ela seja um **processo de intervenção**. A análise realizada nesse processo deve ser no sentido de **sair da aparência dos fatos, buscando suas explicações na essência**. É preciso resgatar então os estudos de Souza (1997, 2000) sobre a **queixa escolar**. Esse termo é entendido como problemas de escolarização (de aprendizagem e de comportamento) das crianças que chegam ao psicólogo, que expressam uma complexa rede de relações sociais muitas vezes desconhecidas por esse profissional. Nesse sentido, **o papel do psicólogo, em um processo de avaliação, deve ser o de auxiliar a escola na superação das dificuldades que acontecem no processo ensino-aprendizagem**. O psicólogo deve realizar uma análise acerca da produção da queixa escolar e dos processos de subjetivação e objetivação dos estudantes, **considerando as múltiplas determinações da queixa: família, amigos, escola e sociedade** (Tanamachi & Meira, 2003), e principalmente, desenvolver práticas contra hegemônicas que mantêm e reproduzem o fracasso escolar, principalmente em uma dada classe social.

Facci et al. (2007) mostram e explicam a importância de analisar a origem da dificuldade ou comportamento que aparece para o psicólogo, recuperando a história da produção das queixas escolares. Isso faz com que a avaliação baseada na psicologia histórico-cultural seja diferente das demais, pois a culpabilização do indivíduo é o que costuma ser a justificativa para todas as situações produtoras do fracasso escolar.

Entendendo que o desenvolvimento humano é um processo histórico e cultural, em que os processos psicológicos são internalizados a partir da realidade externa ao indivíduo, que perpassa as instituições família e escola, tendo relação com outros fatores como a sociedade de classes, os pesquisadores dessa abordagem defendem que a avaliação psicoeducacional deve considerar esses fatores e transcender a avaliação do indivíduo apenas (Facci et al., 2006). Dessa forma, **a avaliação psicoeducacional tem como objetivo compreender o contexto no qual as queixas foram produzidas, entendendo as dificuldades de aprendizagem como uma questão social e não individual** (Facci et al., 2006). Para essa análise, segundo Facci et al. (2007, p. 326), "... não se deve permanecer no limite do cotidiano da escola, e sim, buscar analisar as relações de determinação deste cotidiano, repleto de problemas, para compreender a totalidade do processo educacional". Nesse sentido, **a avaliação psicopedagógica demanda uma análise reflexiva que envolve questões como a análise da escola, seu projeto pedagógico, o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem ofertado por essa instituição e o impacto das políticas sociais e educacionais naquela escola**

em questão (Facci et al., 2006, 2007).

Nesse sentido, para Meira (2012, p. 139), a pergunta que tem sido feita a respeito da avaliação da atenção, por exemplo, é “o que a criança tem que não consegue prestar atenção?” e a autora propõe a necessidade de inverter a pergunta para “o que na escola produz a falta de atenção e concentração?”. A resposta à segunda pergunta implica uma mudança de foco da criança para a escola; assim, as avaliações propostas por essa abordagem visam **analisar essa esfera e outras que contribuem para a dificuldade que a criança expressa, que, na aparência, parece ser algo próprio dela**. Facci et al. (2006) também questionam o objetivo das avaliações hoje em dia: “avaliar para classificar e segregar ou avaliar para recuperar e promover desenvolvimento?” (p. 109). Segundo as autoras, as avaliações tradicionais desconsideram a relação entre o meio cultural e o organismo individual e muitas vezes crianças saudáveis são erroneamente diagnosticadas devido a isso.

Isso acontece porque as avaliações tradicionais ficam no âmbito singular, enquanto a proposta do processo avaliativo que se guia pelo materialismo histórico é compreender como a singularidade é construída na universalidade, tendo a particularidade como mediação. Logo, a **dialética singular-particular-universal** consiste em uma categoria muito importante no processo avaliativo e implica que o profissional, o qual realiza a avaliação, deva envolver no processo não apenas a criança, mas também educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade. Segundo Tanamachi e Meira (2003), fundamentado na compreensão crítica do desenvolvimento do psiquismo, considerando o processo de aprendizagem em consonância com as relações sociais, **o psicólogo deve participar de um esforço coletivo para reverter a queixa, deve visar a explicação e a transformação**.

Os autores estão em consonância com Vygotski (1936/1997) o qual concluiu que, em sua época, a sintomatologia do desenvolvimento, criada por Gesell, foi aquela que foi além da medição psicométrica, apontando que o autor atenta para temas como **relações entre mãe e criança**. Também é possível perceber a preocupação de Vigotski com o fato de o diagnóstico englobar o desenvolvimento como um todo e mostra que elegeu quatro grandes campos de conduta (motor, lingüístico, adaptação e comportamento social) para extrair conclusões. Desse modo, o diagnóstico deve basear-se na interpretação crítica dos dados obtidos de diversas fontes e baseado em todas as manifestações e fatos do desenvolvimento. Gesell (1930 citado por Vygotski, 1936/1997) chama a atenção para os fenômenos de ordem psíquica e nervosa e para os sintomas anatómicos e fisiológicos do desenvolvimento. O autor destaca o fato de que essa análise é, muitas vezes, realizada de forma simplificada, pois comumente é atribuído o predomínio de fatores biológicos ou sociais, desco-

nhecendo outras causas que determinam o fenômeno. Alguns autores, ao vincularem de forma direta os sintomas com a análise diagnóstica, desconsideram o mais importante da investigação do desenvolvimento infantil.

Vigotski e seus colaboradores compreendem o desenvolvimento do psiquismo a partir do método histórico-dialético. Por isso, Vygotski (2000) postula que é necessário analisar o processo e não o objeto, analisando de forma explicativa, e não apenas descrevendo os processos de desenvolvimento. Assim como afirma Marx (1978), que o fenômeno é entendido como síntese de múltiplas determinações e, portanto, sua análise é explicativa e não só descritiva, a finalidade é apreender essas determinações na totalidade para alcançar a essência. Esse objetivo só é possível se entendemos o fenômeno de forma dialética e histórica, compreendendo o papel do trabalho e da linguagem na humanização.

A partir do exposto, é possível destacar que uma avaliação embasada pela psicologia histórico-cultural deve ter clareza de princípios do materialismo histórico, entendendo o desenvolvimento humano como dinâmico e dialético, que engloba relações particulares, singulares e universais. Esses princípios estão implícitos ou explícitos em toda a obra da psicologia histórico-cultural e, logo, ao expor os seguintes pontos, esses devem ser compreendidos dessa mesma forma. Por isso, consideramos que esse método deve guiar todo o processo de avaliação, diferente das avaliações tradicionais, conforme esquema representado na Figura 16.

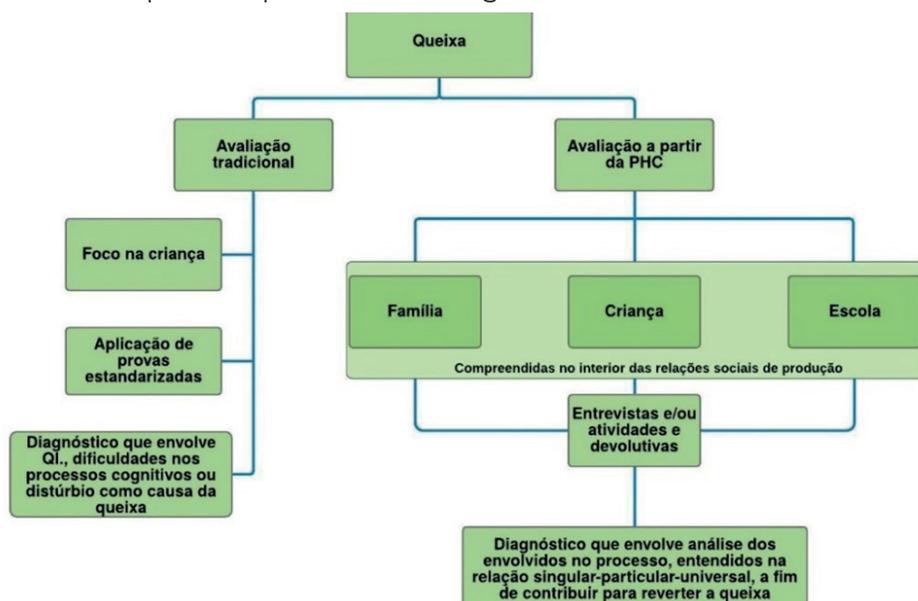


Figura 16. Diferenças na condução da queixa em avaliações tradicionais e a partir da PHC. Fonte: a autora.

As etapas do processo avaliativo serão apresentadas no próximo Capítulo, porém no esquema já percebemos as diferenças com as avaliações tradicionais. A família é consultada nas avaliações tradicionais no sentido de busca de enfermidades (alcoolismo, por exemplo), como aponta Vygotski (1936/1997), mas não se investiga a real complexidade dos fenômenos e relações. A análise é muito simplista e superficial:

... às vezes se explica a conduta do neto pelo alcoolismo do avô, diversos momentos da vida cotidiana familiar (privação de habitação, más relações entre os pais, presença de exemplos negativos, etc.) se põem em relação direta com as queixas pela conduta da criança. Em tal caso, quando fica assinalado o momento ambiental que salta à vista, novamente se considera que se logrou uma explicação científica satisfatória. A criança é levada ante o investigador com uma série de queixas sobre sua difícil educabilidade, que procedem da família e da escola. O investigador estabelece as graves condições econômicas, habitacionais e morais da família. A análise está concluída. Mas é o mesmo que é capaz de fazer qualquer vizinho pequeno-burguês que, em tais casos logra dizer: “Veja você, como vive essa gente!”. (Vygotski, 1936/1997, p. 324)

Assim, na nossa proposta de avaliação, **a tarefa do profissional que realiza a avaliação é demonstrar como as condições ambientais e da sociedade, de forma ampla, conduzem às dificuldades apresentadas pela criança, ou seja, explicar os elos intermediários – o que medeia a relação da criança com a realidade –, os mecanismos psicológicos envolvidos e sobre quais aspectos do processo de desenvolvimento as condições ambientais levam “a ditos fenômenos de difícil educabilidade”** (Vygotski, 1936/1997, p. 324, grifo nosso).

O autor sinaliza que **o investigador pedológico, ao estudar os processos conscientes, deve analisar seu verdadeiro nexos, os motivos e ir além das dificuldades aparentemente apresentadas,**

... isso concerne ainda mais aos fenômenos do desenvolvimento não psicológico. É fácil sinalizar que, na realidade, toda esta questão está relacionada com o que havíamos afrontado no começo de nosso artigo quando falamos da passagem de um ponto de vista fenomenológico, que estuda só as manifestações e classifica os fenômenos por seus traços exteriores, a um ponto de vista genético-condicional, que estuda a essência dos fenômenos como essa se revela em seu desenvolvimento. (Vygotski, 1936/1997, p. 319)

2.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este capítulo, visamos diferenciar as avaliações guiadas pela PHC em consequentemente norteadas pelo MHD, das avaliações tradicionais guiadas pelo método materialismo científico naturalista. O Quadro 5 sistematiza essas diferenças.

Quadro 5. *Diferenças entre os métodos materialismo científico e histórico-dialético*

	Materialismo científico naturalista (Testes psicométricos)	Materialismo histórico-dialético (PHC)
Desenvolvimento	Concepção natural de desenvolvimento. Pensamento como algo dado (princípio da identidade)	Desenvolvimento histórico-cultural, trabalho como categoria fundante (apropriação e objetivação)
Processos psicológicos	Isolados (princípio de isolamento das coisas, separar e classificar as coisas por si mesmas)	Em sistemas , que se desenvolvem ao longo da vida a partir da atividade (periodização)
Ambiente/Meio	Aprendizagem a partir de relações interpessoais apenas (conceitos isolados de Vigotski)	Aprendizagem, que perpassa questões de classe, impulsiona desenvolvimento
Cognição/afetividade Indivíduo/sociedade	Dicotomia – compreensão mecânica (princípio da não contradição, do terceiro excluído)	Em unidade – compreensão dialética
O que avalia	O resultado do desenvolvimento (ZDR), avaliador não se implica (ciência neutra)	ZDP , capacidade de usar recursos externos, níveis de ajuda em forma de BOA
Objetivo da avaliação	Descrever sintomas (aparência)	Explicar, buscar a origem (essência), como superar (intervenção)
Procedimento	Análise centrada na criança	Análise das múltiplas determinações da totalidade

Nesse sentido, entender que os processos psicológicos se formam do âmbito intersíquico para o intrapsíquico deve nos guiar durante todo o processo de avaliação, diferente das avaliações de cunho psicométrico, derivadas do método científico naturalista. Primeiramente, se os processos psíquicos se dão do sentido exterior para interior, também a dificuldade da criança não se origina sempre nela mesma. Portanto, o psicólogo deve analisar a origem dessa dificuldade, recuperando a história de produção da queixa escolar, saindo da aparência da dificuldade, que é a queixa que chega ao psicólogo.

A partir da compreensão do desenvolvimento como de ordem cultural, devemos avaliar o desenvolvimento cultural da criança. Durante a atividade com a criança, devemos analisar a capacidade da criança em usar signos para resolver uma atividade, as estratégias que ela usa para tal, preocupando-nos com o processo e não com o resultado. Mas como avaliamos essas estratégias? Como analisamos os processos psíquicos? Quais processos psíquicos avaliamos? Como não perder de vista que esses processos são de ordem cultural? Como contribuir para reverter a queixa?

Para avaliar o nível de desenvolvimento, devemos fazê-lo na **zona de desenvolvimento próximo**, já que o que a criança faz com ajuda hoje, logo será internalizado por ela. Destarte, é importante oferecer tipos de ajuda para saber o nível de desenvolvimento de determinado processo. É preciso saber de qual tipo de orientação ela necessita para realizar a ação e depois internalizar essa **base orientadora da ação**.

Na literatura, os autores histórico-culturais apresentam formações

necessárias para a criança entrar na escola (neoformações pré-escolares advindas da atividade de jogo) e as que devem ser desenvolvidas a partir da **atividade de estudo**, passando para o período escolar, ideal para a criança no Ensino Fundamental. Vale destacar que eles não mencionam sempre as mesmas, como afirma Talizina (2009), mas estão de acordo com suas importâncias para o período do desenvolvimento seguinte. Por conseguinte, no processo de avaliação consideramos necessário analisar as atividades-guia escolar e pré-escolar.

Devemos levar em consideração qual lugar que a escola ocupa na vida da criança, no sentido de verificar se ocupa posição central. Para avaliar isso, temos que envolver a família e a escola na avaliação. Devemos buscar se o estudo é valorizado pela família e pela escola, se foi criada na criança uma **necessidade** de estudar para que ela tivesse o **motivo** de estudar para adquirir conhecimentos, de aprender conceitos científicos, como impulso para essa ação, para que esta possa ser sua atividade-guia. Não nos esquecendo de que as perspectivas de classe atravessam tanto a família quanto a escola e a desvalorização do estudo também atravessa essas relações.

Visando responder às perguntas mencionadas anteriormente, elencamos e adaptamos experimentos dos autores que nos pudessem ajudar na análise desses processos. Construímos formulários de entrevistas e atividades para compreender o desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural, que significa não reduzir a criança à queixa, entendendo as relações multideterminadas da queixa. Além de explicar, visamos provocar mudanças, sendo um momento de intervenção, buscando provocar reflexões em todas as etapas propostas. Entendemos a avaliação como um momento de inquietar e movimentar os envolvidos. Essa nossa proposta de avaliação se encontra no Capítulo seguinte.

3. A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO-INTERVENÇÃO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: APRESENTANDO AS ETAPAS DA AVALIAÇÃO

– Você sabe o que faz um psicólogo?

– ... ajuda a aprender.

Resposta de Fernando no encontro inicial com a criança.

A partir de nossa revisão e análise bibliográfica de materiais clássicos e contemporâneos dos pesquisadores histórico-culturais, apresentamos no Capítulo anterior o que elencamos serem os princípios básicos para realizar uma avaliação do desenvolvimento de crianças do ensino fundamental com dificuldades no processo de escolarização. Essa avaliação visa “ajudar a aprender” como apontou Fernando sobre a função do psicólogo; em outras palavras, provocar mudanças no entorno da criança para que a queixa escolar seja superada; além de propor e desenvolver ações coletivas na escola para que o aluno possa se apropriar dos conhecimentos.

Tendo realizado essa apresentação e já pontuando as contribuições da teoria para a nossa proposta, este Capítulo objetiva apresentar como realizamos a pesquisa de campo e sistematizar as etapas e as análises que foram realizadas no processo avaliativo e que podem auxiliar na instrumentalização de outros profissionais. Vale ressaltar que, diferente das avaliações tradicionais, esse processo não se limitou em apenas propor tarefas pontuais para a criança, visando seu resultado. Portanto, foi preciso, neste capítulo, delimitar as categorias/indicadores de análise de nossa proposta, elencando o que é preciso investigar, com base na teoria apresentada anteriormente e como o podemos fazer, fundamentadas na ideia de oferecer níveis e tipos de ajuda, considerando a relação singular-particular-universal que constitui a queixa.

3.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO

Como já foi mencionado neste trabalho, a pesquisa apresentada

teve **caráter bibliográfico e interventivo**. A pesquisa de campo advém de uma pesquisa aprovada pela Fundação Araucária na Chamada Pública nº 001/2016 – Programa de Pesquisa Básica e Aplicada, que tinha, como uma das atividades previstas, a realização de avaliações psicológicas, a partir da psicologia histórico-cultural, que contava com um grupo de pesquisadores, como mencionamos na introdução deste trabalho.

A proposta de uma avaliação fundamentada na psicologia histórico-cultural foi apresentada às psicólogas do Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CEMAE), que, com a autorização da Prefeitura de Maringá, selecionaram uma escola municipal na cidade de Maringá em que seriam realizadas as avaliações. Obtivemos a autorização do Comitê de ética (processo sob número CAAE 70843717.1.0000.0104, parecer n. 2.451.326) e após a apresentação da proposta para as orientadoras pedagógicas da escola, estas selecionaram as oito crianças que foram avaliadas.

O procedimento de avaliação aconteceu da seguinte forma:

1. Encontros iniciais com as orientadoras pedagógicas, pais ou responsáveis e com as professoras regentes ou, quando possível, do contra turno das crianças que participaram da pesquisa: as orientadoras pedagógicas nos apresentaram as crianças, explicando por que deveriam ser avaliadas e as informações que julgavam importantes para realizarmos o processo. Logo, foi realizado o primeiro encontro com os pais e responsáveis, aos quais entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para seguirmos a pesquisa com a autorização dos responsáveis pela criança. A partir dessa autorização, foram realizadas perguntas, previamente elaboradas, para os pais ou responsáveis com a finalidade de explorar a queixa e iniciar as investigações sobre o desenvolvimento da criança. Depois, realizamos o primeiro encontro com as professoras regentes a fim de investigar a queixa a partir delas. Neste momento, as professoras aceitaram participar da pesquisa, assinando o TCLE.

2. Encontros semanais de uma hora com as crianças: foram realizados cinco encontros com as crianças, que também assinaram um documento com linguagem acessível para menores, denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o qual foi lido e explicado para elas. Os encontros tinham como objetivos, por meio de atividades e brincadeiras, investigar a queixa a partir das próprias crianças e intervir no sentido de superá-las.

3. Encontros para a discussão sobre os resultados da avaliação e formas de encaminhamento: tinham como objetivo expor e discutir os resultados obtidos com o processo de avaliação dos alunos, responsáveis e professores/profissionais da escola. Também sugerimos encaminhamentos a fim de auxiliar os alunos na apropriação dos conhecimentos.

4. Reunião com psicólogos e demais profissionais do CEMAЕ: foram

apresentados e discutidos os procedimentos realizados no processo de avaliação e os resultados da pesquisa de forma geral, a fim de contribuir para as avaliações realizadas pelas psicólogas.

Todos esses encontros foram gravados, relatados em um diário de campo (as avaliações ocorriam em duplas, nas quais um pesquisador era o principal encarregado por realizar a avaliação e o outro se encarregava de fazer observações e relatório); e discutidos em grupo, juntamente com estudos que fazíamos dos autores da psicologia histórico-cultural. Para realizar as práticas com as crianças, identificamos e detalhamos os experimentos presentes em obras clássicas⁴⁵. A partir dessa sistematização e dos encontros com o grupo de pesquisa, escolhemos os experimentos para subsidiar a realização do estudo empírico com as crianças, por meio das avaliações efetuadas. Dessa forma, a pesquisa contou com as seguintes atividades no que se refere às avaliações psicológicas:

1. Identificação, detalhamento e adaptação dos experimentos presentes em obras clássicas para a avaliação;
2. Realização das avaliações;
3. Discussão dos casos e estudos bibliográficos.

Também foi realizado um curso sobre avaliação psicológica a partir da psicologia histórico-cultural para psicólogos, professores e demais profissionais da educação do município de Maringá, Paraná. No entanto, esse curso não é nosso objeto de estudo e não será apresentado neste livro.

As avaliações realizadas consistiram em um estudo empírico acerca do procedimento de avaliação que estamos propondo neste livro. Partindo dessa pesquisa, pudemos constatar como os envolvidos na queixa (criança, família e escola) se engajaram nos encontros para, então, propormos o processo avaliativo exposto neste trabalho. Dessa forma, elaboramos roteiros, para guiar os profissionais que necessitam realizar uma avaliação da queixa escolar de crianças em transição do período pré-escolar para o escolar. Sistematizamos também, a partir da teoria apresentada no capítulo anterior, as análises que consideramos necessárias de serem feitas em cada etapa desse processo, as quais perpassam a avaliação como um todo. Logo, buscamos estruturar uma forma de análise a qual leva em conta as condições histórico-sociais que permeiam o processo ensino-aprendizagem no sentido de construir uma explicação para a dificuldade que a criança apresenta na aparência, a qual engloba o papel dos envolvidos na queixa e orientações sobre como revertê-la. Expusemos essas etapas nos itens seguintes e ilustramos as análises com fragmentos dos casos que avaliamos na pesquisa mencionada.

45 Essa etapa contou com a ajuda dos pesquisadores Glaucia Rodrigues da Silva de Oliveira, Keuri Caroline Bonato da Costa, Willian Gabriel Tavares Costa e Patricia Barbosa da Silva.

3.1.1 Caracterização do local do desenvolvimento dos encontros e dos sujeitos que participaram da pesquisa

As avaliações ocorreram em uma escola municipal, situada em uma região periférica do município de Maringá (PR), que oferece Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e possui uma boa infraestrutura, incluindo laboratório de informática, quadras de esportes, pátios e parque infantil. Segundo o INEP (2020), a escola possui 311 matrículas em tempo integral, 11 turmas, 11 salas de aula, 20 docentes, 20 auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras e um total de funcionários de 57 pessoas. Em relação ao nível socioeconômico, que é classificado pela renda familiar, posse de bens domésticos, contratação de serviços e nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis (INEP, 2020), a escola possui indicador “cinco”, que significa que são alunos de médio a alto nível socioeconômico, já que as escolas são classificadas de um a seis, em que “1” corresponde a alunos de baixo nível socioeconômico e “6”, alunos de alto nível.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), em 2017 foi de 7.3 em uma escala de um a dez. Essa classificação significa uma boa avaliação, já que, segundo o INEP (2020), a meta para 2022 é alcançar a média “6”, que “... corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos” (para. 3).

Quando realizamos as avaliações, as aulas aconteciam no período da manhã e no período da tarde ocorriam atividades e oficinas como de artesanato, educação física e informática, pois a escola funcionava em período integral. Dessa forma, as crianças, depois das aulas no período da manhã, almoçavam lá mesmo, descansavam e participavam das atividades no período da tarde. A instituição também possui sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), que poderia beneficiar alguns estudantes que avaliamos, como sugerimos à escola ao final do processo.

As avaliações ocorriam em uma sala que fazia parte da biblioteca, mas que era reservada, de forma que na sala ficavam apenas dois avaliadores e a criança, ou o familiar ou a professora, no caso das entrevistas realizadas com eles. A sala normalmente era utilizada muitas vezes pelos professores, para preparação de aulas, por isso, continha materiais escolares, como, por exemplo, cartazes, livros, pastas. Possuía uma mesa grande ao centro da sala e a parede, que ficava atrás da criança, quando a avaliamos, possuía as letras do alfabeto e ilustrações, motivo pelo qual, algumas crianças assim que encontravam alguma dificuldade em recordar uma letra, tentavam buscá-la nessa parede. Na sala, era possível escutar quando carros passavam em frente à escola, pois esta se localiza em uma rua tranquila e com pouco movimento,

bem como era possível escutar pessoas na biblioteca, as quais, na maioria das vezes, eram professoras planejando suas aulas. Porém, no geral era um ambiente silencioso.

Realizamos avaliações de oito crianças que possuíam queixas específicas. No quadro a seguir, inserimos as queixas de cada uma das crianças, que nos foram apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas. Para manter o anonimato dos participantes, os nomes que constam neste livro são fictícios.

Quadro 6 - Crianças avaliadas e suas queixas escolares

Nome fictício da criança	Idade	Ano	Queixa escolar
Alice	11	3º	Aluna repetente com suspeita de dislexia e baixo rendimento escolar
Augusto	8	2º	Aluno repetente que provavelmente será reprovado novamente, associado às dificuldades em aprender português
Helena	8	3º	Aluna repetente com dificuldade na memória de curto prazo e abstração, associada à dificuldade em matemática
Érica	10	4º	Aluna repetente com dificuldades em acompanhar a turma, associadas à dificuldade em reter as informações, principalmente no que se refere à língua portuguesa e à matemática
Fernando	8	4º	Dificuldade de entendimento, disperso, “tem evoluído pouco”
Tony	8	4º	Dificuldade de aprendizagem, atenção, leitura, matemática, defasagem de conteúdo. Apresenta comportamento atípico, estereotipado, tem algumas atitudes agressivas e faz comentários fora do conteúdo da aula
Camila	7	3º	Aluna desatenta, com dificuldade de aprendizagem, principalmente em abstrações matemáticas
André	7	3º	Aluno novo na escola, não alfabetizado e com dificuldade de socialização. Possui diagnóstico de TDAH e epilepsia, suspeita de autismo

Fonte: a autora.

A idade das crianças variava de 7 a 11 anos e elas cursavam do 2º ao 4º ano. Quando nos apresentamos para a escola, nosso desejo era avaliar no mínimo uma criança de cada série, entretanto a escola nos pediu para atender suas demandas com crianças que consideravam necessitar de avaliação com mais urgência. Em relação à queixa, observamos que as crianças, que foram encaminhadas, tinham em comum a dificuldade no processo de escolarização, sendo que cada uma apresentava suas particularidades. Conforme exposto no quadro, quatro alunos eram repetentes;

a suspeita ou diagnóstico de algum transtorno de aprendizagem aparece na queixa de três crianças; a dificuldade em matemática apareceu em quatro casos e a dificuldade em português em três. Como o objetivo deste trabalho não é relatar os casos, mas sim apresentar uma proposta de avaliação, apresentamos a seguir fragmentos de casos das crianças avaliadas no projeto para ilustrar nossa proposta, mostrando como a criança pode resolver as atividades e como podemos movimentar sua família e professores no sentido de buscar alternativas que auxiliem a proporcionar aprendizagem e desenvolvimento.

3.2 ENCONTROS INICIAIS COM OS ENVOLVIDOS NA QUEIXA: FAMÍLIA, PROFESSORES E CRIANÇA

As avaliações psicológicas comumente se iniciam com entrevistas ou, também chamadas, anamneses. “Entrevista” de acordo com o dicionário etimológico (Origem da palavra, n.d.), “... vem do Francês ENTREVUE, “ato de ver um ao outro, breve visita”, do Latim INTER, “entre”, + VEDERE, “ver” (para. 1). Portanto corresponde a uma postura passiva que não provoca modificações.

Também o nome “anamnese” não nos parece o mais correto, porque etimologicamente se origina do grego: “ANAMNESIS, “lembrança, ato de trazer à mente”, formada por ANA-, “para trás”, mais a raiz de MIMNEKES-THAI, “recordar, fazer lembrar” (Origem da palavra, n.d., para. 1). Dessa forma, está relacionado ao passado, às lembranças, à memória e não aponta para um momento que provoca reflexões ou modificações na forma de pensar sobre o motivo desse momento, diferente do que propomos neste trabalho. Além disso, historicamente, esse termo foi desenvolvido com “a intenção de direcionar o olhar do médico para a doença, sem considerar a pessoa doente. Por esse método classificatório, a doença nem mesmo era relacionada ao organismo, pois o órgão acometido apenas servia de suporte aos sintomas apresentados...” (Porto, 2004 citado por Soares et al., 2014, p. 315).

Devido ao fato de nossa proposta de avaliação se diferenciar das avaliações tradicionais, que são estáticas e prescritivas, optamos por denominar esse primeiro momento de “encontro” no lugar de entrevista ou anamnese. Essa palavra

vem do Latim INCONTRARE formada por IN, “à frente de”, mais CONTRA, “em oposição, contrário”. Inicialmente se usava para descrever uma junção de pessoas com intenções agressivas. Mais tarde passou a significar o ato de pessoas depararem uma com a outra com disposição benévola. (Origem da palavra, n.d., para. 1)

Destarte, parece-nos uma palavra adequada, haja vista que nos remete à transformação, ou seja, contrariar o que se pensava, e não apenas um momento que remete a reviver o passado, mas que provoque reflexões sobre o motivo da avaliação, convidando os pais e os professores para terem

uma postura ativa em relação ao processo de escolarização da criança avaliada. Desse modo, desde esse primeiro momento, objetivamos um processo avaliativo que não culpabilizasse a criança ou visse apenas a dificuldade, mas que buscasse as causas dessas dificuldades e vislumbrasse superações para elas. Por isso, propusemos que o processo de avaliação se iniciasse abarcando os três envolvidos na queixa: família, professores e criança, conforme apresentamos a seguir.

Vale a pena ressaltar que essa ordem nem sempre condiz com aquela em que o psicólogo realiza esses encontros e acreditamos que a organização em si não tem importância, desde que essa etapa considere todos os envolvidos na queixa. O psicólogo clínico, provavelmente, terá contato com a família primeiro, pois ela geralmente é encaminhada a procurar um profissional a partir de diretrizes da escola. Contudo, o psicólogo que trabalha na escola, geralmente, tem o primeiro contato com a queixa por meio da equipe pedagógica ou dos professores e pode ser mais viável começar por esses. Em nossa pesquisa, após o primeiro contato com a equipe pedagógica, iniciamos a etapa com a família, porque os pais ou responsáveis deveriam aceitar que seus filhos participassem da pesquisa, primeiramente e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que pudéssemos dar continuidade ao processo avaliativo.

3.2.1 Encontro com a família: investigação da história de vida da criança

O encontro inicial com a família é essencial para a investigação da relação singular-particular-universal, buscando como os pais ou responsáveis têm possibilitado que a criança se aproprie do sistema de significações humanas, bem como se configura como um momento de voltar a atenção deles para a criança, fazê-los refletir sobre seu papel no desenvolvimento desta e na formação da queixa, vislumbrando, desde já, o que poderia ser feito de diferente para revertê-la. Com esse objetivo e com base nos estudos realizados e apresentados no Capítulo II, montamos um roteiro do primeiro encontro com os pais e responsáveis que permitisse investigar a história de desenvolvimento da criança (Ver páginas finais deste livro). Para facilitar a leitura, segue a estrutura do roteiro na Figura 17. É importante destacar que os itens são separados apenas por questões didáticas, pois não há como separar na vida a história do desenvolvimento extrauterino, a história da educação da personalidade e a história da escolarização.

1. PECULIARIDADES HEREDITÁRIAS	2. PECULIARIDADES DO AMBIENTE	3. HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO O UTERINO E EXTRA-UTERINO	4. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PERSONALIDADE	5. HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • 1.1 Identificação da família (nome, idade, est. Civil, escolaridade, profissão e ocupação) e observações importantes da história familiar • 1.2 Problemas de saúde na família • 1.3 Problemas de saúde ocorridos e tratamento realizado 	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1 Com quem a criança vive • 2.2 Descrição da casa • 2.3 Responsabilidades da criança em casa • 2.4 Figura principal de autoridade • 2.5 Formas de gratificação e de punição à criança • 2.6 Relacionamento familiar • 2.7 Atividades que realiza em família 	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1 Gravidez e parto • 3.2 Desenvolvimento psicomotor • 3.3 Linguagem • 3.4 Audição e visão • 3.5 Hábitos de alimentação • 3.6 Hábitos de higiene • 3.7 Hábitos de sono • 3.8 A criança possui diagnóstico de algum transtorno de desenvolvimento? 	<ul style="list-style-type: none"> • 4.1 Caráter • 4.2 Brincadeiras • 4.3 Relação com a televisão, computador e leitura • 4.4 Atividades realizadas no dia a dia • 4.5 Relacionamento com amigos e outras pessoas de seu convívio extrafamiliar • 4.6 Atividades que a criança realiza com êxito 	<ul style="list-style-type: none"> • 5.1 Histórico escolar • 5.2 Expectativa da família e da criança em relação a escola • 5.3 Frequência à escola • 5.4 Desempenho escolar • 5.5 Reação da família frente às dificuldades • 5.6 Reação da criança frente às dificuldades • 5.7 Medidas tomadas pela família para superar as dificuldades • 5.8 Medidas tomadas pela escola para superar as dificuldades • 5.9 O que a família considera que ajudaria a criança a superar as dificuldades

Figura 17. Estrutura do roteiro do primeiro encontro com a família.
Fonte: a autora.

Primeiramente, consideramos importante perguntar aos responsáveis sobre o motivo da avaliação, a fim de saber se eles conhecem a queixa relacionada à criança formulada pela escola ou qual seria a queixa formulada pela família. É fundamental chamar-lhe atenção para a importância desse momento e envolvê-los nesse processo. Ao realizar essa pergunta, os responsáveis já nos contam elementos que estão em qualquer parte do roteiro, portanto, esse foi elaborado apenas como um guia e não para ser seguido nessa ordem.

Nesse sentido, dividimos o roteiro nos tópicos que nos apresenta Vygotski (1936/1997): 1. As peculiaridades hereditárias; 2. As peculiaridades do ambiente; 3. A história do desenvolvimento uterino e extrauterino e, principalmente, 4. A história da educação da personalidade. E acrescentamos um quinto tópico: 5. História do processo de escolarização. As perguntas foram elaboradas com intuito de compreender o processo educativo do desenvolvimento, buscando dados concretos para que a investigação não fosse subjetiva ou apenas descritiva.

O tópico de **peculiaridades hereditárias** envolve perguntas sobre a composição familiar primeiramente; como os problemas de saúde na família, com a criança e quais os tratamentos realizados. Nas avaliações que realizamos, foi preciso entender melhor os aspectos biológicos de Alice, que tinha um histórico hospitalar mais preocupante nesse sentido – quadro de encefalite, três anos antes da avaliação, perdendo todos os movimentos. Portanto, dependendo do caso, é preciso explorar mais um aspecto do que outro. **Vale ressaltar que nosso objetivo é apresentar uma proposta dinâmica e, para isso, os instrumentos não devem ser vistos como estáticos, apenas como guias.**

A comumente chamada entrevista ou anamnese consiste no primei-

ro contato com os pais ou responsáveis, sendo, pois, um momento muito importante porque tomamos conhecimento sobre como e o que eles pensam a respeito da queixa do(a) filho(a) e, nesse sentido, **foi possível apresentar algumas explicações sobre a natureza do desenvolvimento**. Por exemplo, uma das crianças avaliadas, Fernando, era uma criança de 8 anos, cursava o 4º ano do ensino fundamental e tinha como queixa: dificuldade de entendimento, dispersão e baixo desempenho. A criança vivia com sua mãe, que era divorciada de seu pai biológico. No encontro com sua mãe, uma das justificativas da dificuldade que estava apresentando Fernando e que a mãe atribuía, era relativa ao fato de seu pai também não gostar de estudar; assim, para a mãe, Fernando havia herdado esse comportamento do pai. Nesse momento, explicamos que esse comportamento pode ser aprendido, pois não é de ordem genética e, portanto, é passível de ser modificado.

Sobre as **peculiaridades do ambiente**, construímos perguntas para explorar as influências do meio na formação da personalidade da criança. É importante destacar que, quando se refere ao ambiente, temos que pensar em uma sociedade de classes, como expõe Vygotsky (1930/2013) no texto “A transformação socialista do homem”. Optamos por manter a nomenclatura usada por Vygotski (1936/1997), porém é importante destacar mais uma vez que o conceito de ambiente ou de meio de Vigotski se destoa das teorias que embasam as avaliações psicométricas, conforme apresentamos no Capítulo I. Ao perguntar sobre a descrição da casa, por exemplo, não objetivávamos a descrição propriamente dita, para saber “a quantidade de metros cúbicos do ambiente que habita”, como Vygotski (1936/1997, p. 320) critica esse tipo de pergunta presente em avaliações tradicionais. Essa pergunta visava saber se a criança possuía um quarto para ela, se dormia sozinha ou não, se possuía local para realizar tarefas, objetivando saber qual o lugar que a criança ocupava em sua casa, além de verificar a qual classe social pertencia nessa sociedade estratificada como é a capitalista. Nesse tópico, objetivávamos entender o acesso que a criança tinha no campo material e ideal, em outras palavras, suas reais condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido.

A pergunta seguinte consistia em “como é a criança em casa”, pois assim já teríamos indícios sobre o sentido da atividade de estudo para a criança a partir de seu comportamento em casa e da valorização dessa atividade por parte da família, que ficaria mais claro seguidas de outras perguntas também. Com os mesmos objetivos das questões anteriores, era importante perguntar acerca das responsabilidades que a criança tinha em casa, quem era a figura de autoridade e quais as formas de gratificação e punição, referindo-se às medidas de “correção” de comportamentos inadequados e quebra de regras. Nas avaliações que realizamos, percebemos que os pais ou responsáveis, quando questionados, se davam conta

de que os acordos estavam muitas vezes mal estabelecidos em casa e foi comum escutar que *“a partir de agora, ele vai arrumar seu quarto...”*⁴⁶, como disse a mãe de Fernando.

Consideramos importante analisar o relacionamento familiar, como aponta Vygotski (1936/1997, p. 330), “o estreito vínculo entre o diagnóstico do desenvolvimento e a direção dos pais serve de base para adotar as relações entre a mãe e a criança como parte integrante da tarefa clínica”. Dessa forma, o autor concordava com Gesell⁴⁷ que chamava a atenção para essa relação como tema de investigação clínica. Nas avaliações realizadas, percebemos a importância desse ponto, já que analisamos relações entre mãe e filho(a) que eram muito conturbadas e afligiam as crianças com assuntos familiares, tomando o lugar da escola, como acontecia com Fernando. A criança se preocupava em demasia com o fato de os pais serem separados, queixava-se de que desejava morar com o pai em outro lugar, falava sobre fugir de casa e sobre sua própria relação com a mãe, a qual apresentava um quadro depressivo e, por isso, estava realizando acompanhamento psicológico no momento da avaliação. Também, Alice, adotada pela tia avó e a companheira, disse-nos que a relação entre a companheira da tia avó e ela era conturbada.

A relação entre a mãe de André e o filho também era problemática. A mãe relatou que, muitas vezes, perdia a paciência com André. Vários fatores faziam com que isso ocorresse, pelo que fomos entendendo, no decorrer da avaliação da criança. André vivia com a mãe, sua bisavó e seus três irmãos de oito, cinco e três anos e não tinha contato próximo com o pai biológico. Todos os membros da família dormiam no mesmo cômodo e a mãe foi denunciada na escola anterior, porque a criança tomava remédio para se concentrar, mas teve que suspender o medicamento porque apresentou convulsões. Isso gerou problemas na escola, segundo a mãe, que precisou recorrer ao médico para que explicasse a situação à instituição. A mãe repetiu várias vezes que o filho *“é um pesadelo”*. Esse caso ilustra como vários fatores estavam por trás da dificuldade apresentada pela criança na escola.

A pergunta sobre as atividades que realizava em família objetivava saber da rotina familiar da criança, bem como provocar reflexões sobre a frequência dos momentos familiares. Nas avaliações que realizamos, os pais ou responsáveis já se colocavam a pensar sobre o que não estavam fazendo nesse sentido e como poderiam agir diferente. Como no caso da mãe de Camila, que contou que saíam muito para o shopping para com-

46 Todas as falas dos envolvidos no processo de avaliação, bem como trechos das resoluções de suas atividades, estão em itálico e indicadas por aspas. As falas estão colocadas na íntegra no texto, ou seja, da forma que foram ditas, mesmo quando ocorreram erros gramaticais.

47 Gesell (1880-1961) foi um psicólogo estadunidense clínico, pediatra, professor e pesquisador na área de desenvolvimento infantil.

prar presentes à filha, já se fazendo uma crítica – “*mimada*”. Portanto, a partir dessas perguntas buscamos conhecer a dinâmica familiar e em qual sentido essas influências ambientais interferiam no desenvolvimento da criança. Essas relações deviam ser entendidas no interior das relações sociais de produção e devíamos provocar reflexões sobre o ambiente familiar e suas multideterminações. Por exemplo, no caso de Camila, devíamos questionar, se possível, o comportamento de comprar presentes dentro da sociedade em que vivemos, de passear apenas no shopping, dentre outras questões que poderiam ser abordadas nesse momento.

Sobre a **história do desenvolvimento uterino e extrauterino**, foi importante verificar se o desenvolvimento da criança se deu dentro do esperado para seu período do desenvolvimento e se existia algum fator ou complicação que podia interferir em sua dificuldade apresentada na queixa. O objetivo desse tópico era de conhecer os momentos mais importantes do desenvolvimento da criança, para entender a constituição da sua personalidade e como a queixa foi formada: quais ajudas foram necessárias durante esse processo, se os responsáveis estavam implicados na promoção do desenvolvimento da criança, se esta possuía autonomia ou ainda era dependente do adulto para realizar atividades diárias.

No tópico de **desenvolvimento psicomotor**, objetivamos conhecer como este ocorreu com a criança. Buscamos compreender quais ajudas foram necessárias e quem a ajudou a realizar os seguintes processos: controle da cabeça, sentar-se com ajuda e sozinha, engatinhar, andar, correr, pular, controle dos esfínteres. O adulto é aquele que possibilita que esse desenvolvimento aconteça, mais uma vez, devemos ressaltar o caráter social dos processos mencionados. Objetivamos conhecer as condições que foram oferecidas à criança para que ela pudesse andar, por exemplo, se os familiares criaram a necessidade da criança se locomover sozinha, sendo, nesse sentido, que a idade nos importa, pois um desenvolvimento motor muito tardio pode nos dizer da falta dessa criação de necessidade, de motivo por várias razões, que deveríamos analisar juntamente ao caso no geral, poderia ser porque os pais “faziam de tudo” para a criança, não proporcionando que ela desenvolvesse autonomia, poderia indicar descaso ou até mesmo desconhecimento, que perpassa questões financeiras, de classe, de gênero, dentre outras determinações.

Essas perguntas foram importantes para analisar o desenvolvimento de Alice, por exemplo, uma vez que sua mãe adotiva nos contou que a criança já apresentava controle dos esfínteres quando foi adotada, mas voltou a necessitar da fralda, deixando de usá-la logo depois. Entretanto, na data da avaliação, apresentava dificuldades nesse controle em algumas situações. Ainda sobre desenvolvimento motor, era importante perguntar sobre a lateralidade da criança, ou seja, com que mão tinha mais facilidade para realizar qualquer atividade: direita ou esquerda, pois muitas crianças já haviam

sido forçadas a ser destros na escola, como indicaram, em nossas avaliações, as mães de Fernando e Tony.

Sobre o **desenvolvimento da linguagem**, objetivamos saber como se deram os seguintes processos: balbucio, falar as primeiras palavras, as primeiras frases. Igual ao exposto no desenvolvimento motor, esses dados eram importantes no sentido de conhecer as condições exteriores para o desenvolvimento da linguagem da criança. Nessa perspectiva, um atraso na fala poderia haver-se dado devido ao fato de os familiares não criarem um motivo na criança para que ela começasse a falar para suprir uma necessidade, como a de comer, por exemplo. Em outras palavras, o adulto, muitas vezes, entende a comunicação da criança com pouco uso da linguagem e atende a sua necessidade, sem que a criança precise falar palavras ou frases, desfavorecendo seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da linguagem não se limita à comunicação da criança com o adulto, ela mediatiza todo o desenvolvimento psíquico, em outras palavras, orienta, regula e planeja a atividade (Luria, 1962/2015b; Vygotski, 2000). O adulto possui um papel fundamental no desenvolvimento da função regulatória da linguagem, primeiro a ação é determinada por uma ordem do adulto, depois é regulada pela própria criança pela percepção, pela linguagem externa e, por fim, pela linguagem interna (Luria, 1962/2015b). Essas etapas são fundamentais para a construção do pensamento e da linguagem, processo no qual o adulto tem papel essencial (Vygotski, 1934/2009a), como já destacamos.

Devia-se explorar o desenvolvimento da linguagem da criança, suas dificuldades e facilidades relacionadas à fala, se compreendia instruções, buscando os tipos de ajuda que foram necessários e quem a ajudou, dentre outras questões que podiam surgir durante esse momento. Algumas mães apontaram em nossas avaliações que seus filhos tinham uma voz infantilizada – Alice e André – ou dificuldade em se comunicar – Augusto – e afirmavam que já frequentaram fonoaudiólogas, entretanto não frequentavam mais. Esse dado é importante nas avaliações em geral, porque muitas queixas que chegam ao psicólogo remetem à dificuldade em escrever e uma dificuldade nesse aspecto fonoaudiológico pode refletir na escrita, por exemplo.

Outra hipótese para a dificuldade em escrever também pode ser relacionada às dificuldades na audição e/ou visão, por isso também era importante perguntar sobre exames de audição e visão. Por exemplo, Camila, havia realizado dois exames de visão, o primeiro havia dado alteração e o segundo apresentou normalidade, mas a criança sempre reclamava que não enxergava bem, portanto fazia-se necessário averiguar essa dificuldade durante a avaliação, não no sentido de diagnosticar algo, já que isso não compete ao psicólogo, mas sim de um possível encaminhamento para re-

alizer um novo exame. Essa pergunta também pode chamar a atenção da mãe para essa necessidade, como aconteceu com a mãe adotiva de Alice que informou que a criança precisava fazer exames para saber sobre a audição. Em relação à visão, segundo a mãe de Alice, esta precisava usar óculos, porém não os usava, por medo das outras crianças rirem dela. A mãe também comentou que ela sentia constantes dores de cabeça, o que nos levantou uma hipótese sobre dificuldades causadas pelo não uso dos óculos, bem como sobre a posição que a criança adquire na família, que não a levava para fazer novo exame de audição e não insistia no uso dos óculos.

Sobre os **hábitos de higiene**, era importante saber se a criança realizava os procedimentos de banhar-se, vestir-se, calçar-se, dentre outros, de forma autônoma ou com qual tipo de ajuda. Por exemplo, a mãe de Camila nos disse que ela não tomava banho sozinha, bem como não lhe eram atribuídas tarefas em casa, mostrando que não tinha nenhuma autonomia em casa. Seus pais faziam tudo por ela, e isso tinha consequências em sua personalidade: se apresentava como uma menina “mimada” na escola.

As perguntas sobre os **hábitos de alimentação** da criança tinham como finalidade saber se a criança realizava adequadamente as refeições e se ingeria alimentos necessários para um apropriado funcionamento cerebral. Haja vista que uma queixa frequente se refere à “dificuldade na atenção”, fazia-se importante realizar essas perguntas, pois, de acordo com Luria (1962/2015b), uma das formas de ativação do primeiro bloco funcional para consequente ativação de todo o cérebro, se refere à ingestão de alimentos. Por isso a pergunta sobre o que se come era importante.

A dieta alimentar transversa, assim como todos os aspectos avaliados, as condições de classe, dessa maneira, as reflexões que buscamos provocar deviam condizer com a realidade familiar, por exemplo, crianças de um nível socioeconômico baixo não têm escolha e comem o que é possível, ou dependem, em muitas situações, da merenda escolar para se alimentarem. Consideramos importante essa pergunta na avaliação porque precisávamos conhecer a realidade da criança. Se suas condições são desfavoráveis e ela não comia regularmente, seria uma questão de encaminhar isso para a escola, a qual poderia encaixá-la em medidas sociais ou alguma outra medida emergencial, cabia a nossa avaliação mostrar a realidade da criança para a escola, se fosse o caso, e provocar reflexões acerca disso. Outrossim, pensando em uma classe social mais alta, as crianças, em geral, não possuem uma rotina muito saudável, não por faltar recursos financeiros, mas, muitas vezes, por faltar acordos em casa, entre outras questões que perpassam outros aspectos tratados nessa avaliação. Também acrescentamos a pergunta sobre com que idade a criança começou a comer sozinha para entendermos o desenvolvimento de sua autonomia e independência e com que mão comia antes e na data da avaliação, a fim de verificar por qual mão a criança tinha preferência, retomando a questão da lateralidade.

Por esse mesmo motivo, era importante conhecer os **hábitos de sono** da criança, para saber se a criança chegava à escola com a energia necessária para aprender os conteúdos de que necessitava. Por conseguinte, construímos perguntas para saber sobre o horário em que a criança dormia, a quantidade de sono e se dormia durante o dia. Tanto com este tópico quanto com o de hábitos alimentares, objetivamos conhecer a rotina da criança, se existiam regras na casa e se estas eram seguidas pela criança. Na mesma perspectiva anterior, não podemos perder de vista as relações sociais de produção que determinam as questões presentes neste e no tópico anterior e em toda a avaliação. Muitas crianças vêm para a escola cansadas, com sono, porque dividem o quarto, a cama, com outros adultos e crianças. Esse é um ponto em que se deve estar atento, para não correr o risco de achar que a família simplesmente não estabelece rotina de sono.

Outra pergunta pertinente, hoje em dia, é se a criança possuía algum diagnóstico de transtorno de desenvolvimento e, em caso positivo, como foi o processo, qual tratamento lhe foi aconselhado ou realizado (medicamentoso ou outro), como os pais ou responsáveis foram informados sobre o transtorno e como o entendiam. Esse fato podia ter interferência no percurso do desenvolvimento da criança, já que é cada vez mais comum a administração de remédios a partir de um diagnóstico médico. Portanto, era necessário saber se consumia medicamentos, quais eram eles, como a criança se comportava com ou sem remédios e quando começou o tratamento para saber as influências disso em seu desenvolvimento. Em caso afirmativo em nossas avaliações, pedíamos os informes médicos para entender melhor o caso, como foi com Alice e André.

De acordo com Vygotski (1936/1997), uma parte importante do esquema de investigação da história de desenvolvimento da criança é a “*sinomatologia do desenvolvimento*” (p. 326), que tem como objetivo:

... apresentar uma espécie de status pedológico, **determinar o nível e o caráter do desenvolvimento que alcançou a criança no momento presente.** Incorporam-se aqui, como **dados auxiliares**, todos os outros **conhecimentos que podem caracterizar o estado da criança e o nível de seu desenvolvimento;** mas estes conhecimentos não devem ser incluídos de outro modo que não **sob o ângulo visual pedológico.** Podemos mencionar como exemplo desses dados, o **diagnóstico médico**, os **informes pedagógicos sobre o rendimento escolar, a preparação e educação da criança** etc. Mas, o central de toda essa parte é **o problema da verificação científica, a descrição e definição dos sintomas de desenvolvimento.** (Vygotski, 1936/1997, p. 326, grifo nosso)

Vygotski (1936/1997) atenta para a importância de se analisar os “*sinomas*”, ou seja, as características, comportamentos que apresenta a criança a partir da história de seu desenvolvimento. Com a análise científica, o autor afirma que um sintoma que parecia um estado psicopatológico “*depois se logrará estabelecer que esse hermetismo não é o que tanto*

caracteriza a estrutura psicopática da personalidade, senão que na história de desenvolvimento da criança, está totalmente motivado, explicado e diferenciado em relação com alguns **complexos de vivências**" (p. 327, grifo nosso). Entendemos, portanto, que a consulta ao diagnóstico não deve paralisar o psicólogo ou que as dificuldades da criança devem ser justificadas a partir desse parecer, mas que se deve investigar a história do desenvolvimento da criança.

Os outros dados como os "informes pedagógicos sobre o rendimento escolar" e a "preparação e educação da criança", serão melhor explorados nas perguntas do último tópico do roteiro, porém vale ressaltar que entendemos que o aspecto "preparação e educação da criança" estava presente em todo o encontro, inclusive nos tópicos já apresentados.

Segundo Leontiev (2014a), os períodos do desenvolvimento são marcados por reorganizações dos processos psíquicos e **mudanças na personalidade infantil**, provocadas pelas mudanças na atividade guia. Em consonância a isso, propusemos o tópico **4. História da educação da personalidade** em nossa avaliação. A primeira pergunta se referia ao **caráter da criança** buscando fatos, não se contentando apenas com as descrições que os pais dão a respeito.

Vale a pena retomar a definição de caráter apresentada no Capítulo II, que a partir da PHC, é entendido como um padrão de conduta a determinadas situações, o qual não é estático ou finalizado em si mesmo (Petrovski, 1986; Vigotski, 1924/2010). Não entendemos o caráter como algo intrínseco, como a ideia de bom ou mau-caráter no senso comum, mas como a estabilidade de determinados traços de personalidade, que é dependente das circunstâncias (Silva, 2017). Nessa perspectiva, como foi mencionado anteriormente, de acordo com Vygotski (1936/1997), na análise do desenvolvimento, deve-se evitar valorações subjetivas e ir além da característica dada, como a de que a criança é "*teimosa*" por exemplo, como foi dito pela mãe de Helena em nossas avaliações. Essa afirmativa não nos dizia nada, era preciso investigar em quais situações a criança se apresentava assim.

O caráter vai se formando a partir de como a criança soluciona a tensão entre seu modo de vida e as suas potencialidades, conhecimentos e cobranças ao seu redor. Esse embate provoca também mudanças no sentido, novos motivos e modificam a atividade. Esse período de tensão é denominado por Vygotski (2006) de crise, conforme expusemos no Capítulo anterior e, nesse período surgem novos interesses, novas aspirações e novas atividades. No período de transição, a criança começa a se interessar pela companhia de crianças mais velhas, conversas e outros tipos de brincadeiras. Nessa transição, as crianças precisam ser inseridas em outros meios, em atividades que correspondam as suas potencialidades (Leontiev, 2014a). É pensando nisso, que estruturamos as demais perguntas des-

se tópico. Uma delas era sobre se as crianças gostavam de brincar, como brincavam, com quem, em quais lugares e qual o tipo de **brincadeira** de que mais gostavam no momento da avaliação e quando eram mais novas.

Nas avaliações que realizamos, a mãe de Augusto, por exemplo, nos informou que ele nunca havia brincado, que não gostava. Isso nos deu elementos para investigar o lugar da brincadeira na vida da criança, como será apresentado no encontro de jogo de papéis direcionado. Por outro lado, a mãe de Érica falou que ela sempre gostou de brincar de casinha, assim como as mães de outras meninas. As mães dos meninos trouxeram outros tipos de jogos que não o de papéis, o que mostra que pode existir uma questão de gênero que faz com que meninos não se engajem nessa brincadeira como as meninas.

Vieira (2019) discorre sobre como a vida singular da criança abrange relações de gênero, raça e classe. No que se refere ao jogo de papéis, a autora aponta que essa brincadeira é determinada pelo complexo de mediações que são dispostas à criança e, dentro da sociedade capitalista patriarcal, em que as tarefas atribuídas a homens e mulheres são desiguais, o grau de envolvimento e o tipo de brincadeira de meninos e meninas são marcados por essas desigualdades. Vale a pena destacar que a brincadeira, assim como todos os aspectos tratados aqui, têm engendrados as questões de gênero, classe, raça e demais multideterminações.

A análise do período de desenvolvimento da criança não finalizaria aqui, era preciso combinar essas informações com as demais que eram analisadas no decorrer da avaliação. É necessário resgatar o conceito de atividade guia de que não consiste na atividade que acontece com mais frequência, mas a que guia o desenvolvimento (Elkonin, 1987). Tendo isso em vista, não é porque a criança brincava mais do que estudava ou porque não brincava que indicaria que ela estaria no período pré-escolar, caracterizado pelo jogo de papéis como atividade guia. A análise devia ser mais cuidadosa e mais profunda, por isso a pergunta de **como** ela brinca era importante, pois permitia analisar as condições externas de criar necessidades na criança, para que ela pudesse desenvolver sua atividade; tanto o jogo de papéis para a formação do pré-escolar, quanto a atividade de estudo para o escolar, bem como as condições internas relacionadas ao nível de desenvolvimento das neoformações dos períodos respectivos são necessários para o diagnóstico.

Ainda no tópico da história da educação da personalidade, acreditamos que era importante perguntar sobre **a relação da criança com a televisão, computador, tablets, celular e leitura**: do que gostava e se tinha horário para realizar essas atividades, verificando o conteúdo do que via, jogava ou lia e **qual o lugar dessas atividades na vida da criança**. O objetivo era verificar o engajamento da criança nessas atividades e quais

as cobranças do meio para tal.

Com o mesmo objetivo de analisar qual atividade orienta o desenvolvimento da criança, propusemos perguntas sobre as atividades realizadas no seu dia-a-dia, se praticava algum esporte ou atividades extracurriculares, por exemplo. Em nossas avaliações, as mães trouxeram muito a questão de verem vídeos na *internet* e jogarem *videogame* ou no *tablet*, e nada relacionado a rotinas de estudo em casa. As mães relataram também essas brincadeiras e jogos como sendo realizados de forma mais solitária. Essa observação retrata o que, em geral, acontece, na contemporaneidade, que crianças brincam com seus aparatos em suas casas sozinhas, por vários motivos, que podem ir desde os pais protegerem as crianças em casa por medo da violência nas ruas até o comodismo, pois os pais e responsáveis preferem, muitas vezes, deixar as crianças com seu aparato por “dar menos trabalho”.

Continuando a análise desse aspecto, precisávamos entender a relação da criança com outras crianças, sobre seu **relacionamento com amigos e com outras pessoas** de seu convívio extrafamiliar, tanto crianças quanto adultos. De acordo com Leontiev (2014b), a criança pré-escolar prefere brincar com crianças no geral, enquanto as escolares preferem conversar com crianças mais velhas. A fim de saber as potencialidades da criança e destacar isso, era importante perguntar também **qual atividade a criança realiza com êxito**.

Nas avaliações que realizamos, os responsáveis apresentaram dificuldades em encontrar as potencialidades das crianças e as dificuldades escolares já apareciam nesse tópico. A mãe de Érica, por exemplo, falou “*nenhuma*”, mostrando que nunca pensou sobre isso. Dessa forma, nesse momento, os responsáveis podiam parar para pensar nos filhos de forma geral, buscando também suas potencialidades. Assim foi com a mãe de Alice, que começou a nos contar como ela fazia artesanato bem, e a mãe de André, que estava criticando muito o filho, falando que ele era amoroso, “*apesar de tudo*”.

Sobre o **rendimento escolar e relação da criança com a escola**, elaboramos o subitem “Histórico Escolar” dentro da “História da educação da personalidade”. Esse tópico tinha como um dos objetivos entender como a queixa foi se constituindo no processo de ensino aprendizagem, sendo importante perguntar sobre a trajetória escolar da criança, os motivos de mudança de escola e se a queixa já aparecia nas escolas anteriores.

Uma questão que tratamos de abordar no encontro inicial com a família era em relação ao **sentido que a criança e os familiares atribuíam à escola**. Vale retomar que a formação da consciência se dá pela apropriação da realidade como um processo ativo e mediado. Apropriar-se da realidade significa, pois, apropriar-se do sistema de significações histori-

camente formadas, atribuindo sentido a essas significações. Os sentidos, portanto, são formados pelas vivências de cada um, mas refletem o significado social (Leontiev, 1978). A família é o primeiro meio no qual a criança se insere e apropria os significados da cultura humana; logo, a valorização do estudo por parte dessa instituição, o qual é determinado por vários fatores, como a classe, por exemplo, influencia no sentido que será atribuído pela criança a essa atividade.

O significado da escola deveria ser o de transmitir conhecimento, porém, nem sempre, esse é o sentido atribuído pelos familiares (ou até mesmo pela própria escola) e quando o sentido não corresponde ao significado, Leontiev (1978) afirma que é criada uma situação propícia à alienação. A análise do sentido que é atribuído à escola pela criança e pelos familiares não é simples e não se limita ao discurso, é preciso capturar as contradições entre o discurso e o modo como realizam as atividades, o que pode ser impossível num processo de avaliação, mas tentamos, neste momento, investigar suas expectativas sobre essa instituição.

Na pergunta sobre a expectativa do familiar em relação à escola, em outras palavras, sobre qual a importância da escola, algumas mães podiam falar o que julgavam que a psicóloga queria ouvir, como foi o caso da mãe da Alice, em nossas avaliações. Destarte, devemos analisar essa resposta juntamente com os comportamentos antes apontados. Também tiveram casos que a mãe confirmou não gostar de escola, como a mãe de Augusto. Outrossim, as mães de Tony e de Camila afirmaram que eles não conversavam sobre a escola. A mãe de Tony não sabia o nome da professora regente, bem como a mãe de Érica não sabia as matérias que a filha tinha e quais anos ela havia repetido. Ademais, a mãe de Fernando, por exemplo, que fazia faculdade e valorizava seus próprios estudos, ao comentar o que falava com o filho sobre o sentido da escola, mostrava ser muito distante do que a criança vivia. Ela afirmava que era preciso estudar para ganhar dinheiro e comprar casa. Percebemos no primeiro encontro com Fernando que esse discurso da mãe era reproduzido por ele. Então, acreditamos ser possível ter algumas pistas sobre a posição que a escola ocupa na vida dessa família e dessa criança para que possamos orientá-los a expandir essa posição, buscando criar condições exteriores a fim de que a criança desenvolva motivos que impulsionem sua atividade de estudo.

De acordo com Leontiev (1978), o sentido está relacionado ao motivo que direciona a ação da criança ao objeto, o que significa dizer que o engajamento da criança na atividade de estudo está associado ao sentido que ela atribui a essa atividade. Retomando a estrutura complexa da atividade, esta tem as necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações como componentes interrelacionados e em constante transformação (Davydov, 1988/2009). A atividade é sempre destinada a satisfazer uma necessidade objetiva, para isso acontecer ocorre a busca pelo objeto, pelo mo-

tivo da atividade (necessidade objetivada) (Talizina, 2009). O motivo não é entendido então como algo intrínseco, mas exterior à criança, formado pelo indivíduo a partir de condições externas. Tendo essa clareza, tentamos entender as expectativas do meio familiar em relação à escola, com a finalidade de saber quais necessidades e quais motivos são possíveis de formar na criança a partir desse meio e contribuir para que sejam realizadas mudanças as quais favoreçam o engajamento da criança na atividade de estudo, dentro do possível.

Objetivando sair do campo de opinião do familiar, o psicólogo pode buscar informações mais concretas, como perguntar sobre como foi o primeiro dia de aula da criança, como foi a preparação para a volta das férias e como a criança e o familiar se sentiam. Desse modo, segundo Talizina (2009), quando a escola é valorizada pelos familiares, eles se engajam nesse processo, tratando-o de forma festiva. Em nossas avaliações também perguntamos sobre a **frequência escolar**, se a criança gostava de ir à escola, se era assídua, se teve períodos de ausência e as justificativas para tal, a fim de investigar mais uma vez sobre a posição que a atividade de estudo ocupava na vida da criança.

Para verificar a presença dos responsáveis na vida escolar da criança e a origem da queixa, mais uma vez, perguntamos sobre a **qualidade das produções das atividades escolares** pedindo detalhamento das tarefas que a criança realizava com facilidade e dificuldade e as matérias de que mais gostava. Em alguns casos foi necessário, durante o processo de avaliação, conversar mais vezes com as orientadoras pedagógicas, com o intuito de entender melhor o que representavam as notas da criança. Por exemplo, a mãe do Fernando nos disse que no final do ano anterior, havia prometido dar um *tablet* de presente ao seu filho, se ele passasse de ano e, devido a isso, Fernando estudou e passou com boas notas. Depois de conversar com a professora e realizar alguns atendimentos com a criança, notamos dificuldades anteriores à série em que ele estava e a necessidade de saber melhor como a criança se comportava nos outros anos, o que nos levou a conversar com a sua orientadora pedagógica. Esta mostrou suas notas e contou que o aluno havia passado devido a uma decisão do conselho escolar e não devido a uma melhora em seu desempenho.

Deveríamos estar cientes das medidas que já foram tomadas (se já o foram) frente a essas dificuldades pelas três partes: família, criança e escola. Precisávamos saber se a família auxiliava a criança com as tarefas, se tinha horários de estudo, qual a relação com a escola, se a criança foi levada ao médico ou a outro profissional devido à queixa, se a criança tinha conhecimento de suas dificuldades, como se comportava perante elas, o que comentava em casa e se a escola já havia tomado medidas para superar a queixa. Nesse ponto, observamos que a avaliação psicológica nem sempre é a primeira medida que a escola tomava em relação às dificuldades. Em

todos os casos avaliados, os pais ou responsáveis já haviam sido chamados à escola e aconselhados a levar a criança ao médico, pois esta, de acordo com a escola, tinha suspeita de alguma síndrome.

Algumas mães demonstraram indignação com essa postura da escola, outras mostraram estar perdidas – “*Quem é que dá o diagnóstico?*”, questionou a mãe de Alice, mas nenhuma mãe demonstrou concordar com o diagnóstico “dado” pela escola. Essa postura, que foi recorrente em nossas avaliações, mostrava que os pais ou responsáveis não compreendiam esse processo, que não lhes eram explicados os transtornos, porque seu filho havia recebido esse diagnóstico ou qual era o papel do medicamento no “tratamento”. Tendo isso em vista, o diagnóstico dado a fim de justificar a dificuldade que a criança apresentava na escola, responsabilizando-a nesse processo, não tinha sido uma solução que confortava os pais.

Considerando esses pontos, entendemos que é importante convidar os pais e responsáveis a buscarem soluções, perguntando o que a família considerava que ajudaria a criança a superar as dificuldades. Esse primeiro passo do processo de avaliação já era uma intervenção, pois levava os pais ou responsáveis a refletirem sobre o processo de educação da criança. Isso é possível porque as perguntas não objetivavam respostas descritivas apenas, que levavam os responsáveis a reproduzir o que já pensavam; pelo contrário, a conversa os levava a refletir e a buscar soluções para as dificuldades.

Um caso que demonstrou a importância desses movimentos em nossas avaliações foi o de Tony: sua mãe, durante quase todo o encontro, respondia às perguntas de forma curta e, a partir das respostas, notava-se que ela não se implicava muito na educação do filho. Porém, ao ser questionada sobre como poderia superar essas dificuldades, ela se implicou na resposta, apontando que deveria levá-lo para fazer aula de escalada, esporte que, segundo ela, o filho demonstrou interesse. A mudança de comportamento dessa mãe nos mostra como uma pergunta, que a fez pensar sobre soluções, poderia movimentar o responsável no sentido de se implicar na proposição de ações que contribuíssem para que a criança se apropriasse dos conhecimentos.

Para auxiliar na condução e na análise desse encontro com os pais ou responsáveis, construímos um roteiro que se encontra ao final deste livro, bem como instruções que destacam os objetivos do encontro e observações possíveis. Além dos pais, nós necessitávamos movimentar a escola e, por isso, o seguinte tópico se refere ao encontro com os professores.

3.2.2 Encontro com professores: investigação da história de vida da criança na escola

Como já foi mencionado anteriormente, de acordo com Vygotski (1936/1997), o aspecto mais importante no estudo do desenvolvimento

da criança é a educação no seu sentido mais amplo. Com o objetivo de compreender como a singularidade é construída na universalidade, acreditamos que em um processo avaliativo é preciso analisar a esfera particular, que é quem medeia essa relação singular-particular-universal. A análise da escola foi além das entrevistas aos professores, englobando os encontros iniciais com a equipe pedagógica, o que foi possível observar na sala dessa equipe, na biblioteca, nos corredores, dentre outros espaços que tivemos a oportunidade de ter contato. Já descrevemos a escola em que realizamos as avaliações, porém é importante mencionar as barreiras que tivemos na instituição no sentido de complicar um pouco nossa aproximação com os professores, principalmente em nosso encontro final. Além disso, pudemos observar a quantidade de crianças que iam à sala da coordenação para tomar remédios, principalmente o metilfenidato – comumente receitado para o tratamento do TDAH. Esses dois exemplos nos mostram a importância de conhecer a escola e observar as relações que são estabelecidas nessa instituição.

Além dessas observações, encontros com outros funcionários da escola e observações em sala de aula poderiam ter sido realizados para que se tivesse uma visão melhor sobre a instituição. Um outro componente que nos permitiria entender esse ambiente seria a partir do encontro com o professor. Em nossas avaliações, buscamos, pois, realizar um encontro com os professores que nos fornecesse elementos e que provocasse reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem que produz essa queixa, englobando os tópicos: informações pessoais do professor(a), percepções sobre a escola (sua função social e sua relação com a escola em particular), informações da turma da qual a criança faz parte, percepções acerca do aluno em questão e sobre medidas que já foram tomadas para superar a dificuldade. Tudo isso conforme o guia que construímos (ver páginas finais deste livro) e a Figura 18, na qual apresentamos a estrutura do roteiro, para orientar a leitura. O encontro com os professores das crianças em processo de avaliação é importante, assim como no encontro com os responsáveis, para implicá-los no processo de desenvolvimento da criança, levando-os a buscar alternativas que auxiliem a proporcionar aprendizagem e desenvolvimento.

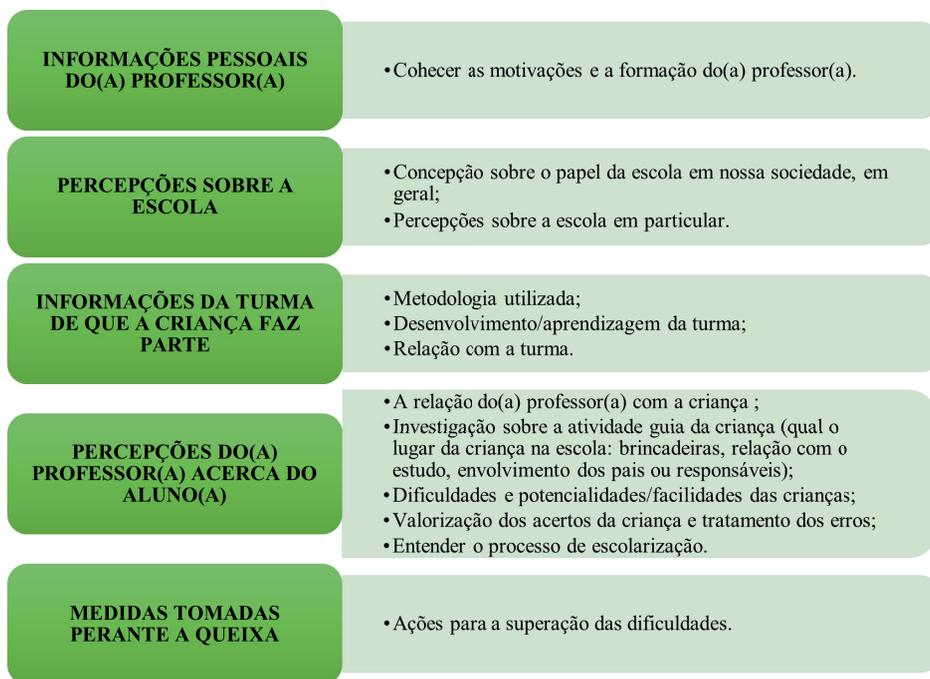


Figura 18. Esquema do roteiro para o encontro com professores.

Fonte: a autora.

Em nossas avaliações, primeiramente, perguntamos sobre o **motivo da avaliação**, a fim de verificar, assim como o foi com os responsáveis, se o professor conhecia a queixa relacionada à criança, chamar sua atenção para a importância desse momento, envolvê-lo nesse processo. Era importante tê-lo como parceiro e que ele não pensasse que iríamos julgá-lo ou responsabilizá-lo pelas dificuldades vivenciadas no processo pedagógico. Também foi importante, a cada possibilidade nesse encontro, propor reflexões para que o professor não responsabilizasse a criança ou a família, visto que a tendência era de que o profissional já tinha suas justificativas para aquele problema e não via sentido no processo avaliativo ou que esse processo seria para acusar alguma parte. Foi preciso envolvê-lo e desvelar a queixa à medida que íamos conversando. Talvez essa discussão faria mais sentido em nosso encontro final, no entanto, era necessário ir modificando algumas formas de pensar sempre que possível já nesse primeiro encontro.

Nesse sentido, era preciso valorizá-lo e conhecê-lo no desenvolvimento de sua carreira profissional – tópico que nomeamos de **informações pessoais do(a) professor(a)**. Coube, nesse tópico, perguntar há quanto tempo o(a) profissional era professor(a), se gostava do que fazia e há quanto tempo dava aula para esse ano de escolarização. Tais questões puderam possibilitar um momento de reflexão do professor acerca da sua prática profissional.

A escola encontra-se na esfera particular, então, em nossas avalia-

ções era preciso compreender que escola era aquela, qual seu projeto pedagógico, como era esse ambiente no geral. Nessa forma de compreender a escola, também não devemos deixar de considerar como a sociedade compreende a escola, qual investimento financeiro faz na educação, que políticas educacionais são elaboradas e efetivadas nas escolas, como ocorre a formação de professores. Questões amplas, mas que tangenciam o processo ensino-aprendizagem. Para abranger isso em nosso roteiro, construímos o tópico de **percepções sobre a escola** que envolve perguntas sobre sua concepção a respeito do papel da escola em nossa sociedade, em geral, e suas percepções sobre a escola em que estávamos realizando as avaliações, em particular.

Essa divisão é apenas didática, já que essa relação perpassava outros momentos de nossa avaliação, conforme estamos explicando neste Capítulo. Em nossas avaliações essas perguntas foram realizadas de forma espontânea, porém não constava no roteiro estruturado. Considerando que essas informações são importantes no processo avaliativo que estamos propondo, acrescentamo-las no roteiro. Como mencionamos em outros momentos deste trabalho, o sentido da escola deveria ser o de transmitir conhecimento historicamente acumulado, entretanto em uma sociedade dividida em classes, essa função não condiz com a que visa o desenvolvimento de um ser humano omnilateral. A discrepância entre sentido e significado gera alienação, como aponta Leontiev (1978), a qual é refletida tanto nas dificuldades que a criança apresenta no processo de escolarização quanto no sofrimento do professor (Longarezi & Franco, 2013). Acreditamos que saber se o professor tem conhecimento dessa situação e como ele se sente em relação a isso, são questões essenciais no processo avaliativo, porque a função da escola na sociedade capitalista medeia a relação que o professor estabelece com a escola, com a turma e com o aluno, bem como na busca de alternativas para que os alunos aprendam, ou seja, envolvem todos os seguintes tópicos. Também medeia a forma como o psicólogo entende e realiza o processo de avaliação psicológica das queixas escolares.

Seguindo esse raciocínio, o consequente tópico apresentado aqui didaticamente, envolvia as **informações da turma de que a criança fazia parte**, a fim de verificar como era a relação do(a) professor(a) com essa turma especificamente e de conhecer como a turma se apresentava em relação a desenvolvimento e aprendizagem, na concepção do professor. Na condição daquele que proporciona a internalização do sistema de significações construídas pelo humano em um processo histórico, fazia-se importante, no processo de avaliação realizado, analisar a metodologia que utilizava. Observamos se o professor preparava suas aulas e de que maneira o fazia, se possibilitava a internalização da base orientadora da ação e da consequente formação dos processos psicológicos. Entender como

o professor organiza sua metodologia de ensino e o conteúdo de sua aula é importante para a complexificação desses processos, bem como para o desenvolvimento de motivos e atividades nas crianças (Pasqualini, 2010).

Em nossas avaliações, não foi possível realizar observações nas salas de aula, o que acreditamos que seria ideal, assim como apresentam Lessa (2014) e Silva e Silva (2019) em suas propostas de avaliação; contudo, um pouco inviável para a prática cotidiana do psicólogo, quando este não trabalha na escola. Outra forma de fazer isso seria vendo os planejamentos, se possível, observando os materiais escolares e através de perguntas. Infelizmente, em nossas avaliações, realizamos apenas as duas últimas alternativas, mas percebemos que provocamos alguns questionamentos; como disse a professora de Helena, angustiada: “*será a metodologia?*” e comenta que estava tentando mudar. Esse ponto é muito importante para orientações que precisamos preparar para discutir no encontro final com o professor.

Sendo o adulto que possui esse papel crucial no desenvolvimento da criança escolar, precisávamos saber **como era o aluno a partir do ponto de vista do professor**. Deveríamos nos atentar para a descrição da criança feita pelo professor no sentido de perceber como ele a via na sala, suas qualidades, limitações e características em geral. Outrossim, buscamos verificar mudanças na personalidade da criança, assim como mencionamos no encontro com a família. Se o professor conhecesse a criança há mais tempo, ele poderia nos falar sobre isso com mais propriedade, outra forma de buscar essa informação na escola seria conversando com as coordenadoras ou com a antiga professora.

Se a criança mudou de escola, seria interessante procurar a antiga escola no sentido de buscar essa informação. Essas mudanças são importantes porque podem caracterizar um período de crise de transição da idade pré-escolar para escolar, como postula Vygotski (2006). Essas informações podem ajudar a analisar a formação do caráter, entendido como traços de personalidade estáveis, manifestado frente a determinadas situações (Rubinstein, 1967) e seu desenvolvimento tem influência do meio (Vigotski, 2018). Entendido assim, uma criança pode se manifestar de uma forma em casa e de outra na escola.

Nas avaliações realizadas, era interessante a divergência entre as descrições das crianças a partir dos relatos da família e da professora; pareciam se referir a duas crianças distintas, quando na verdade, tratava-se de uma só criança. Por exemplo, Augusto (oito anos, cursava o 2º ano do ensino fundamental) tinha como queixa a dificuldades de aprender português. No encontro com sua mãe, ela comentou que ele era uma criança que se comportava como adulto: não gostava de brincar, era “*quieto*” e às vezes “*meio estressado*”, afirmando que “*nem parece ter criança em casa*”. Porém, a professora apresentou Augusto como uma criança que

costumava fazer rapidamente suas atividades para poder brincar.

Segundo Silva (2017), “... a análise que leva a compreender as determinações constitutivas dos traços de caráter estará em acordo com essa perspectiva [PHC] somente se considerar as regularidades da conduta expressa pelo indivíduo no interior das relações que ele estabelece e como dinâmica dessas relações” (p. 119). Tendo isso em vista, para compreender essa aparência de duas crianças diferentes que nos foi apresentada, era preciso entender como o meio o cobrava, o fato de que Augusto desempenhava um papel mais de adulto em casa não significava que ele não tinha seus traços típicos de criança, apenas que o meio não lhe permitia se comportar dessa outra forma mais infantil, análise que seria muito importante de discutir com a família.

Também era importante saber sobre **como a criança se relaciona com os outros alunos**. Em nosso estudo empírico, as professoras geralmente descreviam que a criança era sozinha, como Fernando e André, ou falante, como Helena, por exemplo, mas percebemos que elas não faziam mudanças na sala para que fossem promovidos ou favorecidos outros tipos de relação, por exemplo. Para analisar melhor esse tópico, sugerimos que o psicólogo realize observações nas salas de aula, no intervalo e /ou realize encontros grupais, assim se pode sair do discurso e verificar como a criança se relaciona com outras, porém em nossa avaliação não foi possível realizar esses procedimentos.

Sabendo da importância da esfera afetiva, nesse período do desenvolvimento, conforme propõe Vygotski (2006), era importante verificar **como era a relação da professora com a criança** e quais as percepções daquela em relação a esta, buscando fatos para que a professora pudesse justificar suas concepções (ou até mesmo repensá-las) e entendermos melhor essa relação. Vale a pena resgatar Davidov (1988) que postula sobre a importância das emoções para o engajamento na atividade guia. Por isso, tanto aqui, como nos encontros com os pais ou responsáveis, nós pedíamos para o envolvido relatar situações e não apenas dizer suas opiniões em relação ao que perguntávamos. Seria interessante observar essa relação em situações de sala-de-aula, por exemplo, porém não foi possível fazer isso em nossas avaliações.

Uma das crianças que avaliamos – Fernando – estava no meio de uma briga entre a mãe e a professora, e esta comentou que desde que ocorreu um conflito com a mãe, ela “*cobra menos*” da criança. Pelo que comentou a professora, Fernando passava a aula inteira brincando com seus lápis, “*meio doido... descontrolado*”, ela afirmou. Isso nos fez questionar um pouco sobre o sentido que o aluno dava para a escola. Assim, as relações entre a família e a escola também podiam estar interferindo de forma negativa no desenvolvimento da criança.

No caso de Camila, por exemplo, sua professora comentou que, depois de um bilhete que enviou para a mãe, para o qual não houve resposta, tinha aversão de enviar outro. Essas posturas prejudicavam o processo de ensino aprendizagem da criança e podiam possuir a visão do senso comum de escola, a qual é vista como responsável pelo desenvolvimento cognitivo, isolado do afetivo (Silva, 2017), quando, na verdade, a cognição e o afeto consistem em uma unidade, segundo a PHC. Entender isso podia possibilitar que os professores reavaliassem sua prática e promovessem mudanças que favorecessem a relação da criança com a escola. A escola é um dos principais meios no qual a criança está inserida e a maneira como ela o vivencia contribui para seu processo de ensino-aprendizagem, pois nesse processo ela atribui sentidos ao meio. O meio não é entendido como um ambiente imutável, mas como fonte de desenvolvimento, que é dinâmico (Vigotski, 2018).

Para não ficarmos apenas no discurso da família, buscamos também, no encontro com os professores, verificar pistas sobre o sentido da escola para a criança, suas motivações, no intuito de analisar o engajamento da criança na atividade guia. Elaboramos perguntas sobre a sua **frequência às aulas, seu interesse em ir à escola, seu comportamento na sala de aula**, incluindo quais eram os tipos de brincadeira da criança em sala de aula, como era a **relação dela com o estudo** (se realizava as tarefas, se demonstrava interesse), sobre a **presença dos pais ou responsáveis nas atividades escolares**. Buscamos saber os sentidos atribuídos a esse meio pela criança porque “... o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança” (Vigotski, 2018, pp. 89-90).

Essas perguntas mencionadas no parágrafo anterior eram importantes porque, de novo, parecia que estávamos, às vezes, avaliando duas crianças diferentes. Por exemplo, a professora de Helena afirmou que, na sala de aula, ela era uma menina que se esforçava e que demonstrava que queria aprender (sentido da escola parecia ser aprender), mas a mãe disse que ela ia para brincar, já que era uma criança solitária. Isso nos mostra que a criança se relacionava com esses meios de forma diferente, como apontamos anteriormente em relação ao Augusto. Nessa perspectiva, era preciso extrapolar a concepção da mãe ou da professora, analisando, a partir dos outros indícios, que foram ficando mais claros no decorrer da avaliação, as condições externas e internas para verificar quais mudanças precisavam acontecer nesses meios a fim de que a criança pudesse se engajar na atividade de estudo.

Ademais, era importante saber os conhecimentos da criança relacionados à leitura, escrita, unidades de medida, por exemplo, para investigar qual o nível de pensamento em que a criança se encontrava, de acordo com

o professor: material, verbal ou mental. Nesse encontro, também provocamos o professor no sentido de **pensar nas potencialidades da criança, bem como detalhar suas dificuldades** com informações de quando estas começaram, por exemplo, para que se tornassem mais concretas e fossem vislumbradas mudanças a partir disso. Em nossas avaliações, as professoras geralmente sabiam detalhar os problemas, mas não mencionavam as facilidades, se não fossem questionadas sobre isso, mostrando que geralmente veem apenas as dificuldades dessas crianças, sendo essa então uma oportunidade de pensar na criança de forma distinta do que de costume.

Fazia-se importante perguntar as situações em que as crianças apresentavam dificuldades e facilidades na realização das atividades, pois assim teríamos condições de entender o contexto em que apareciam, saindo da mera descrição e narrativa da professora. Essas informações eram importantes a fim de pensar nas orientações para ações que contribuíssem com a apropriação dos conhecimentos, já que era preciso apoiar-se em suas facilidades, entender a origem de suas dificuldades e implicar os professores no processo de compensação.

Já mencionamos, algumas vezes, neste livro, que a maneira como a criança resolve a tensão entre o meio (suas cobranças) e suas potencialidades/capacidades influencia na formação da consciência e da personalidade da criança. Entendendo isso, cabe explicar sobre os princípios apresentados por Vigotski (2006) que nos ajudam a compreender melhor essa luta dinâmica constitutiva das características da criança. O primeiro princípio se refere ao **condicionamento social do desenvolvimento**, que corresponde à relação entre os obstáculos do meio e a inadaptação da criança para com esses. A partir desses obstáculos, são geradas necessidades na criança que fazem com que ela forme novos objetivos, guiando-a em ações para o futuro, o que consiste no **princípio da perspectiva de futuro**. Em consequência desses objetivos, são formadas ações compensatórias, que consistem no **princípio de compensação**.

De forma resumida, necessidades devem ser estabelecidas para gerar objetivos e ações compensatórias na criança. Esses princípios mostram como o meio possui um papel fundamental nessa dinâmica. Em nosso estudo empírico, percebemos que as professoras trabalhavam com a criança apenas suas dificuldades, sem provocar necessidades e sem enxergar as suas potencialidades. Não podemos deixar de mencionar que, conforme afirma Vygotski (2006), muitas vezes somente é observado o que se encontra no nível de desenvolvimento real da criança; aquilo que já foi efetivado, deixando de considerar o que está em vias de desenvolvimento, que tem potencialidade para ser transformado.

Buscamos, assim, para além de compreender os resultados de suas tarefas, o desempenho avaliado pelo professor, em outras palavras, investi-

gar seu processo de resolução de tarefa e, para isso, elaboramos a pergunta sobre o **entendimento das instruções dadas**. Dessa forma, o professor tinha que pensar no aluno antes mesmo deste tentar resolver a tarefa. Nesse processo, o professor poderia refletir se sua ação pedagógica foi clara e adequada ou até mesmo para expor alguma forma de ser da criança, como, por exemplo, em nossas avaliações, buscamos entender melhor quando a professora de Camila disse que ela “*fica perdida no mundo dela*”.

Ainda provocando a reflexão sobre sua ação pedagógica, era importante questionar as formas de **valorização dos acertos da criança**. Isso poderia contribuir para entender o processo de escolarização dela e analisar com que tipo de mediação ela conseguiria resolver as tarefas propostas, sabendo dos métodos utilizados pela professora, provocando sua reflexão. Em nossas avaliações, a professora de Tony comentou uma mudança em sua postura que estava surtindo melhoras no desenvolvimento do aluno. A professora de Helena também mencionou que uma postura diferente que ela adotou estava contribuindo para um melhor desempenho da criança.

Também tínhamos que saber se alguma medida anterior a essa avaliação já havia sido tomada para essa mesma queixa ou alguma outra, a fim de investigar quando começou a queixa e quais tinham sido seus desdobramentos até então. Portanto, era preciso perguntar se **a criança tinha algum diagnóstico de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem**, bem como se a criança fazia uso de medicamentos. Porque, se o fazia, era preciso saber qual o comportamento do aluno com e sem medicamento.

Em nossa pesquisa empírica, algumas professoras não sabiam que as crianças tomavam remédios, outras acreditavam que as crianças tinham que tomar. A professora de Tony, inclusive, contou que ela mesma estava tomando remédio para ansiedade e que estava se sentindo melhor, por isso via no remédio uma saída para Tony também. Essa fala da professora nos mostrava o quanto a medicalização está presente no espaço escolar, não apenas entre os alunos, conforme aponta a pesquisa de Mezzari (2017) sobre o adoecimento do professor. A autora constatou que 49% dos 223 professores que responderam aos questionários do seu estudo faziam uso de medicamentos e que, destes, 59% associavam seu adoecimento com o trabalho, 7% afirmaram que possuía relação parcial com o trabalho. Também algumas professoras acreditavam que a criança tinha algum distúrbio, como a de Augusto. A patologização do ambiente escolar também não se restringe ao aluno e é recorrente ao professor, como aponta Mezzari (2017). Em sua pesquisa, mencionada anteriormente, constatou-se que 25% dos professores que tomavam remédios tinham “um diagnóstico de ansiedade e depressão, 3% distúrbio bipolar, 5% cansaço mental e estresse, 2% insônia e 1% transtorno de pânico” (p. 36).

Outro aspecto mencionado por algumas professoras se refere aos

problemas pelos quais a escola pública perpassa, como a professora de Fernando, quando ao falar da queixa da criança, pontuou que a cada ano há uma “*quebra*” no ritmo da turma, pela mudança de professor. De certa forma, essa professora fez um movimento de retirar a culpa da criança nesse momento, relacionando suas dificuldades com um contexto maior. Souza (2007) ressalta o impacto de políticas públicas, como mudança de professores e desqualificação desses profissionais, dentre outros, na produção das queixas escolares. Essa relação não é sempre feita pelo professor, a tendência deste é muitas vezes de responsabilizar a criança, a família ou até ele mesmo pela queixa, por isso, em nosso encontro, visamos proporcionar esse tipo de reflexão sempre que possível.

Sobre as **medidas tomadas perante a queixa**, escutamos em nossas avaliações que enviaram bilhetes para a família, conversaram com os coordenadores no sentido de colocar a criança na sala de apoio ou encaminhar para outro profissional, poucos fizeram alguma mudança em sua metodologia ou na sala de aula, por exemplo. A professora de Helena comentou sobre uma organização de sala de que os alunos se sentavam na primeira fila. Muitas vezes a professora faz isso com as melhores intenções, mas era preciso analisar se tal medida estava funcionando, por isso nosso papel era sempre questionar suas ações pedagógicas no sentido de entender por que a professora achava que Helena se beneficiaria de tal atitude, bem como os outros alunos dessa fileira, de uma forma não ofensiva, no sentido de provocar reflexão. Também a instigamos a pensar o que a professora poderia fazer diferente no sentido de buscar alternativas que auxiliem a proporcionar aprendizagem e desenvolvimento.

Esse encontro foi importante porque fez com que a professora pensasse sobre a sua metodologia de ensino, que visse a criança além de suas dificuldades, já impactando em sua relação com ela e, conseqüentemente, intervindo no seu processo de ensino-aprendizagem. Também se fazia importante investigar essas informações para que pudéssemos apontar caminhos palpáveis para melhorar o processo de escolarização da criança.

Como mencionamos no Capítulo anterior, a vida da criança muda quando ela entra para a escola e essa instituição se torna (ou deveria se tornar) o ponto central na vida do escolar, pois consiste no lugar que possibilita à criança internalizar os processos psíquicos mais desenvolvidos pela humanidade: pensamento teórico, incluindo os processos de abstração e generalização (Davydov, 1988/2009). Nesse período também se complexificam o autodomínio da conduta (atividade voluntária) e a função simbólica (Solovieva & Quintanar, 2012a; Talizina, 2009). Questões afetivas e cognitivas estão involucradas na atividade de estudo do discente e, por isso, a aproximação com a escola em um processo avaliativo é tão importante. Incentivamos, caso o profissional possa, que esse envolvimento seja ainda maior do que realizamos em nosso estudo empírico.

A avaliação-intervenção que realizamos em nossa pesquisa prática foi em uma escola de período integral em que as crianças estudam pela manhã e realizam oficinas à tarde. Como as crianças possuíam muitos professores, poderíamos pensar que os alunos tinham diferentes tipos de relação com cada um deles. O encontro com mais de um professor poderia ter nos proporcionado dados mais ricos; porém, como isso não foi possível, decidimos conversar com as professoras regentes e se fosse necessário procuraríamos algum outro professor.

3.2.3 Conhecendo as crianças: primeiro encontro e análise de materiais escolares

Planejamos um primeiro encontro com a criança para que pudéssemos **compreender a história de seu desenvolvimento a partir dela mesma**. Nesses primeiros encontros com os envolvidos na queixa tivemos como principal eixo: entender o mundo da criança a partir de sua visão de família, da escola e dela mesma. Primeiramente, era preciso investigar com a criança se ela conhecia os motivos por estar realizando esse atendimento e discutir com ela o motivo expresso pela escola de modo compreensível. Era preciso explicar-lhe o que é o trabalho do psicólogo, de forma geral, como seriam os encontros e quantos seriam. Tivemos diferentes respostas, quando perguntamos se sabiam o que fazíamos. Camila, por exemplo, afirmou ser uma doutora que conversa; Tony relacionou psicólogo com dentista, afirmando que já foi ao dentista e Fernando atribuiu a função do psicólogo a “ajudar a aprender”. Em nossas avaliações, naquele momento, a criança assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Começamos **verificando os conhecimentos básicos da criança** (por exemplo, seu nome, conhecimento sobre os dias da semana, orientação espacial, nome da escola em que estuda, sua data de nascimento).

A fim de entender melhor o contexto da criança e como ela se sentia nesses espaços, planejamos que ela desenhasse, em três diferentes momentos, algo que representasse os âmbitos família e escola, como se pode ver no roteiro para esse encontro ao final deste livro. Pedimos que a criança realizasse desenhos com ação, como por exemplo, um desenho dela com sua família fazendo algo e um desenho dela fazendo algo na escola. Incluímos o desenho com ação porque nas primeiras avaliações que realizamos, verificamos que, quando pedíamos um desenho com movimento, a criança dava mais informações para que pudéssemos analisar sua história de vida. De acordo com Silva (2002) o importante do desenho da criança é o “... que permeia sua execução: a interação das crianças entre si, com a professora e com o material, e a fala que acompanha/desencadeia estes movimentos” (p. 34). **O desenho deve ser visto como um processo e não como um produto.**

Destacamos essa concepção porque o desenho é muito usado para fins diagnósticos, em que se interpretam os desenhos, como afirmam Ferreira e Silva (2001). Dentro dessa lógica, detalhes como o fato de a criança não desenhar uma linha indicativa de chão, por exemplo, tomam proporções interpretativas imprudentes. Nessas análises psicologizantes, o desenho é entendido como algo místico e mágico e que revela problemas mentais, familiares, tendências violentas, dentre outras características. São posturas imprudentes, pois os psicólogos podem "... facilmente 'condenar' uma criança sem causa justa" (Ferreira & Silva, 2001, p. 145).

Nessa proposta de avaliação, o desenho foi entendido como "um produto da atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual, ... um processo complexo que envolve imaginação, realidade cotidiana, figuração..." (Ferreira & Silva, 2001, p. 151). É nessa perspectiva que consideramos o processo do desenho, como afirmamos anteriormente. Analisando o processo de desenho de Tony, por exemplo, foi possível identificar alguns recursos em que ele se apoiava para resolver as tarefas, as quais se confirmaram nos outros encontros. Enquanto ele desenhava, ele narrava tudo que estava fazendo e falava o que iria fazer antes de fazê-lo. Também cantou enquanto desenhava e a letra correspondia ao que estava desenhando. O que mostrou, juntamente com as análises das outras atividades, que a criança se guiava muito pela linguagem verbal. Outro recurso utilizado por Tony era pedir sempre a régua, o que nos fez pensar na hipótese de que ele necessitava da régua para se organizar espacialmente na folha, ademais verificamos que ele escrevia melhor com folhas com linhas, enquanto nas folhas sem pauta ele apresentava letras de tamanhos diferentes em uma mesma palavra, bem como números muito grandes para realizar uma operação.

Nesse sentido, propusemos que a criança realizasse **um desenho dela com sua família fazendo alguma coisa** (desenho com ação) e o explicasse, pois o ato de desenhar advém de uma interpretação da realidade que a criança conhece, que envolve imaginação (Ferreira & Silva, 2001). Segundo Ferreira e Silva (2001): "são as palavras das crianças autoras que explicitam o 'mundo' subjetivo ali representado, e não seus traços, que estão abertos a múltiplas interpretações" (p. 150). A partir da explicação de seu desenho, a criança podia contar sobre sua família e sobre ela mesma, configurando o desenho também como um recurso disparador de diálogo. Caso ela não falasse muito, era preciso explorar o desenho com algumas perguntas. Estas se referiam a sua ideia de família e como ela via os membros dessa instituição e a si mesma. Por isso, foi importante pedir o desenho, para que a criança pudesse mostrar, em sua produção, quem ela representou, apresentando os membros de sua família, falando da ocupação e das atividades que cada um, inclusive ela mesma, desempenhava dentro e fora de casa.

Na atividade de realização dos desenhos buscamos identificar **se a criança escolar via no estudo sua principal atividade** (se se desenhavam brincando, ajudando os responsáveis ou estudando, por exemplo) ou o que seria essa atividade, bem como podíamos entender os papéis de cada um dentro da casa, de acordo com a criança. Como, por exemplo, Tony, que se desenhava lavando as louças (Figura 19⁴⁸) e Camila que se desenhava pegando comida e indo para o quarto mexer no *tablet*, segundo ela (Figura 20).

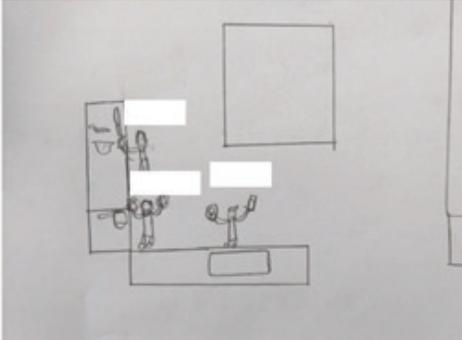


Figura 19. Desenho da criança com a família – Tony



Figura 20. Desenho da criança com a família – Camila

As duas crianças indicaram o pai e a mãe fazendo os trabalhos domésticos e no caso de Camila, ela se desenhava indo para seu quarto, sem afazeres, assim como ocorre em sua casa, como nos disseram ela mesma e sua mãe. De acordo com Kravtsova (2014, p. 52), as crianças “na idade escolar, ao definirem a família, orientam-se, em primeiro lugar, pelas atividades principais de cada membro.” A autora ainda comenta que, **“o mais interessante é que as crianças na idade escolar, quando solicitadas a brincarem de família ou a desenharem-na, não ilustram a sua ocupação principal que é o estudo”** (p. 52, grifo nosso).

Nossa pesquisa corroborou a afirmação de Kravtsova (2014), pois nenhuma das crianças avaliadas se desenhava desempenhando o que deveria ser sua ocupação principal, a atividade de estudo, ou seja, nenhuma delas se desenhava estudando. O fato de a criança não se desenhava estudando era apenas um indício de que o estudo poderia não ser a atividade guia dela, mas essa informação pode ser melhor analisada a partir de perguntas sobre o contexto do desenho, sobre as atividades de cada membro da família, incluindo ela mesma, juntamente às informações/comportamentos apresentados pelas crianças nos outros encontros. Destacamos novamente que o desenho em si não deve ser o único critério para afirmar algo sobre o indivíduo. Ele tem que ser contextualizado para não correr o risco de simplesmente fazer uma análise simplista, sem fundamento. Segundo Ferreira e Silva (2001), “as interpretações psicologizantes e/ou psicanalizantes podem

48 Cobrimos as identificações da criança (nome etc.) com uma tarja branca em suas produções.

ser ‘perigosas’, porque geralmente desconsideram não só o **contexto histórico-cultural do sujeito** que desenha como também **suas intenções**” (p. 144, grifo nosso).

Ainda explorando esse desenho, buscávamos entender o **sentido de família para a criança**, como a criança enxergava a própria família, levando em consideração o significado dessa instituição que temos em nossa sociedade. De acordo com Kravtsova (2014) “A imagem ideal ou normativa da família é uma espécie de ferramenta psicológica para a produção da imagem de uma família própria” (p. 53). Uma queixa feita por uma das crianças avaliadas – Augusto – foi que ninguém brincava com ele, quando a mãe havia falado, por exemplo, que ele não gostava de brincar; por isso é importante entender as relações por mais de um ponto de vista. Queremos ressaltar aqui que a forma que a criança vivencia certas situações não corresponde necessariamente à forma como o adulto acredita que ela o faz. Segundo Vigotski (2018): “em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto. Isso significa que, em diferentes etapas do desenvolvimento, ela generaliza de formas diferenciadas e, conseqüentemente, atribui sentidos de forma diferente à realidade e ao meio circundante” (p. 82).

Retomando o caso do Augusto, no desenho dele com sua família, ele se desenhou sozinho (Figura 21) e, a partir de sua explicação e do conhecimento sobre ele, era possível que seu desenho transparecesse o sentimento de solidão em casa. Ele mesmo verbalizou sentir-se sozinho em casa, em outras situações, durante o processo de avaliação.

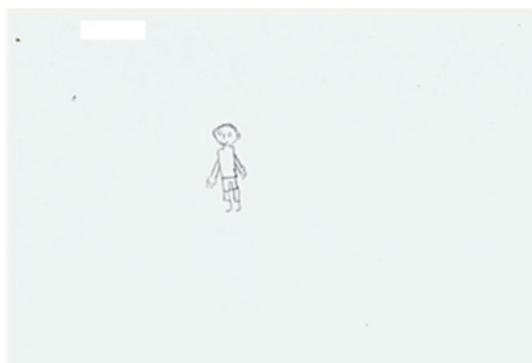


Figura 21. Desenho da criança com a família – Augusto

Com o desenho da família, buscamos **conhecer também o cotidiano da criança**: como ela era em casa, o que fazia, do que gostava de fazer, se fazia coisas fora de casa, com o propósito de saber sobre suas vivências. Outra pergunta que elaboramos foi sobre o acontecimento mais feliz da vida da criança para conhecê-la melhor e investigar um fato marcante em sua vida. Esse tipo de pergunta nos fez surpreender com Helena, que res-

pondeu que o dia mais feliz de sua vida foi quando “*a criatividade entrou na minha cabeça*”. Explorando melhor essa resposta, Helena descreveu esse momento, dizendo que foi quando dobrou o papel e fez uma “*bol-sinha*” para colocar um cartão. A criança nos contou esse aprendizado e nos mostrou como fez com uma folha de papel sulfite de forma muito orgulhosa de si mesma. Aproveitamos, então, para falar com ela sobre os envelopes e elogiamos o que ela fez, valorizando-a. Outra resposta de Helena, que nos surpreendeu, foi quando perguntamos o que gostaria de mudar no mundo, ela disse: “*que todas as pessoas falassem todas as línguas para poder falar com todos*”, nos contando de um amigo na sala dela que é da África, mas que não fala muito, porque não sabe e porque não entende Português.

Outrossim, exploramos **se a criança conhecia suas limitações e qualidades**. Esse aspecto que denominamos **autoconsciência**⁴⁹, que começa a se desenvolver no período pré-escolar (Luria, 2014a; Mukhina, 1996), foi mais bem investigado em um encontro estruturado para tal, como está explicado mais adiante neste trabalho. Nesse momento, em nossa pesquisa empírica, as respostas das crianças foram mais no sentido de repetir o que falam para elas; Helena, por exemplo, respondeu que seus pais falavam que ela era criativa e inteligente.

Para analisar as relações da criança com a escola, também consideramos importante pedir que a criança realizasse um **desenho dela fazendo alguma coisa na escola** (desenho com ação novamente) e que explicasse seu desenho, contando também sobre sua escola. No caso em que a criança forneceu poucas informações, foi preciso explorar o desenho com ela com algumas questões. Em sua pesquisa de doutorado, Lessa (2014) também realizou no primeiro encontro com as crianças avaliadas a produção de um desenho de escola, estabelecendo um diálogo com a criança a partir do mesmo.

○ **maior objetivo do processo avaliativo que estamos propondo é investigar a atividade de estudo**, logo, nesse encontro, consideramos importante buscar qual o **sentido da escola para a criança, suas motivações para o estudo** (se gostava de estudar, se ia para escola para brincar, conversar etc.), como era seu **vínculo com essa instituição** (se era frequente), suas **facilidades e dificuldades** (consciência de suas capacidades e limitações) e **qual o sentido de estudar**. Segundo Vigotski (2018): “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada

49 Mukhina (1996) explica que: “... no pré-escolar está se desenvolvendo a *autoconsciência*; ou seja, a criança adquire consciência de si, compreende o que representa, que qualidades tem, como se comportam para com ela os que a rodeiam e a que se deve esse comportamento. A autoconsciência manifesta-se sobretudo na *autoavaliação*, ou seja, em como a criança avalia seus sucessos e seus fracassos, suas qualidades e suas possibilidades” (p. 207). No entanto, a autoconsciência, em sentido mais complexo, desenvolve-se somente na adolescência.

de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (p. 79).

Essa análise, que é papel dos estudiosos do desenvolvimento, segundo Vigotski (2018), é complexa e acreditamos que não pode se limitar a um encontro com a criança. Pensamos em proporcionar tarefas como os desenhos e as perguntas no encontro para termos pistas a fim de analisarmos o período de desenvolvimento da criança, tendo em vista sempre que seu desenvolvimento é dependente das condições ofertadas a ela. Essas pistas não podem ser entendidas de forma isolada, por isso, ao final deste capítulo, propusemos como realizamos essa análise de forma a contemplar as informações de todos os encontros. Essa consiste em uma tentativa de entender os sentidos atribuídos à atividade de estudo pela criança, e, mais importante para nós, proporcionar orientações para modificar as condições de seu meio no sentido de favorecer as apropriações.

Buscamos conhecer durante toda a avaliação o modo de ser e pensar da criança e, retomando as interpretações do desenho, este só pode ser compreendido de forma contextualizada (Ferreira & Silva, 2001). Por exemplo, quando André se desenhou na escola (Figura 22), representou-se perto do bebedouro e ao ser questionado sobre o que gostaria de mudar na escola, ele afirmou que seu desejo era que a escola fosse para uma única pessoa, em seguida mudou a resposta e disse “*não, para duas: eu e meu irmão*” e explicou que não gostaria que mais ninguém estudasse na escola além deles, já sinalizando qual a sua relação com esse ambiente.



Figura 22. Desenho da criança na escola – André

Além disso, esse desenho sinalizava algumas questões vinculadas a sua relação com a escrita, pois André incluiu palavras de identificação em seu desenho da escola. Escreveu “*bebedouro*”, assinalando o que era o desenho, e “*escola*” na parte de cima da folha, mostrando que estava dentro da escola. Também foi possível verificar isso quando lhe foi perguntado,

ao final do primeiro encontro, quais eram os nossos nomes e ele não se lembrou, pedindo um papel para anotar para que pudesse se lembrar na semana seguinte. Augusto se desenhou jogando futebol (Figura 23), o que poderia nos contar um pouco sobre o sentido da escola para ele.



Figura 23. Desenho da criança na escola – Augusto

Fernando se desenhou em uma sala de aula (Figura 24), dizendo que gostava “mais ou menos de estudar”, que a escola “está chata”. A criança, nesse encontro, também nos contou sobre sua vontade de ir morar com seu pai, mostrando que não estava se preocupando muito com questões relacionadas à escola, naquele momento de sua vida.

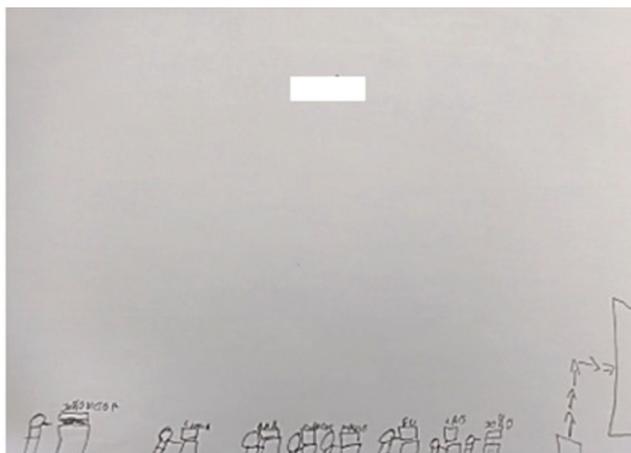


Figura 24. Desenho da criança na escola – Fernando

Caso a criança se recuse a desenhar, consideramos importante levar massa de modelar ou outros materiais, a fim de que ela possa representar o mesmo conteúdo possível no desenho, de outras formas. Nas avaliações que realizamos, todas as crianças aceitaram desenhar, apenas Augusto se

recusou em um primeiro momento, dizendo que não gostava ou que não era bom em desenho. Quando desenhou, percebemos algumas dificuldades na escrita e entendemos que ele se recusava a realizar qualquer tarefa relacionada à atividade de estudo. Destarte, a partir disso e das informações dadas pela sua mãe e sua professora, mencionadas anteriormente (a mãe afirmava que ele não gostava de brincar e a professora que ele fazia as atividades para brincar), percebemos a necessidade de analisar seu comportamento em situação de brincadeira, como está melhor explicado no tópico sobre brincadeira de papéis.

Ainda com o objetivo de conhecer a história de desenvolvimento da criança, consideramos importante **analisar os materiais das crianças**, buscando conhecer o **conteúdo das disciplinas, quais atividades são propostas à criança, quais seus acertos e dificuldades, suas faltas, quais estratégias o professor utilizava para valorizar suas atividades ou apontar seus erros (a forma como acompanhava o material do aluno)**, verificando a construção da queixa.

Em nossas avaliações, ao analisarmos o caderno de Tony, por exemplo, notamos alguns erros ortográficos que ele sempre cometia, relacionados à linguagem escrita. Verificamos um texto que produziu em seu caderno de português no qual os seguintes erros se repetiam: esquecer o “N”, um “S” quando a palavra era com “SS”, troca “M” por “N”, “G” por “C” escrevendo “AMICO”. Foi possível observar que a criança apresentava desacertos na escrita de letras que possuem fonemas similares. Segundo Goés (1984), o sistema da linguagem escrita possui aspecto simbólico e dimensão sonora que estão inter-relacionados e seu domínio é complexo. Entendendo que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada, a qual aponta Vigotski (1934/2009a) como a “álgebra da fala” (p. 318), esses desacertos podem caracterizar uma tentativa de transposição da fala para a escrita, mostrando que a criança ainda precisava diferenciar esses dois processos, entender que a linguagem escrita possui suas peculiaridades e atributos próprios. No decorrer de nosso processo avaliativo, propusemos atividades nas quais a criança devia escrever e ler, no sentido de entender melhor sua etapa de desenvolvimento no que corresponde a linguagem escrita.

O caderno escolar pôde nos contar muitas coisas, porém necessitávamos que a criança nos apresentasse, bem como era importante interpretar esse material juntamente às outras informações coletadas de outras atividades no processo avaliativo. De acordo com Santos (2008), que realizou um estudo sobre cadernos escolares em sua tese de doutorado:

Os cadernos e demais registros escolares podem ser úteis instrumentos para o diagnóstico e a intervenção escolares. Não são, porém, documentos que falam por si, ou que contenham informações facilmente dedutíveis para olhares experientes ou tecnicamente preparados. Apesar disso, podem ser utilizados como importantes instrumentos diagnósticos, se, em vez de serem tomados como materiais

repletos de respostas sobre a criança e a sua situação escolar, forem vistos como importantes desencadeadores de perguntas. (p. 254)

Concordamos com a pesquisadora, já que em nossa avaliação, por exemplo, Augusto tinha como queixa a dificuldade em aprender português e, quando foi mostrar seu caderno, disse-nos que era “*ruim em português*” e não se mostrava interessado em apresentar suas produções. Outrossim, quando foi mostrar seu caderno de matemática, matéria em que tinha facilidade, mostrou-nos com orgulho seu caderno, exaltando como era bom na disciplina. Em nosso estudo empírico, muitas vezes, não foi possível realizar essa análise dos materiais em um mesmo encontro, devido ao tempo, por isso os materiais eram analisados em outro momento, porém, reforçamos a importância de que a própria criança apresente o material para o profissional que realiza a avaliação. Portanto, a análise dos materiais, juntamente às outras atividades propostas (perguntas sobre seus conhecimentos, desenho da família e desenho da escola), proporcionavam mais pistas para entendermos a relação da criança com a atividade de estudo, atividade guia do período escolar. Sistematizamos na Figura 25 os objetivos das atividades propostas nesse encontro, a fim de que o leitor se atente para os aspectos principais que podem ser observados.

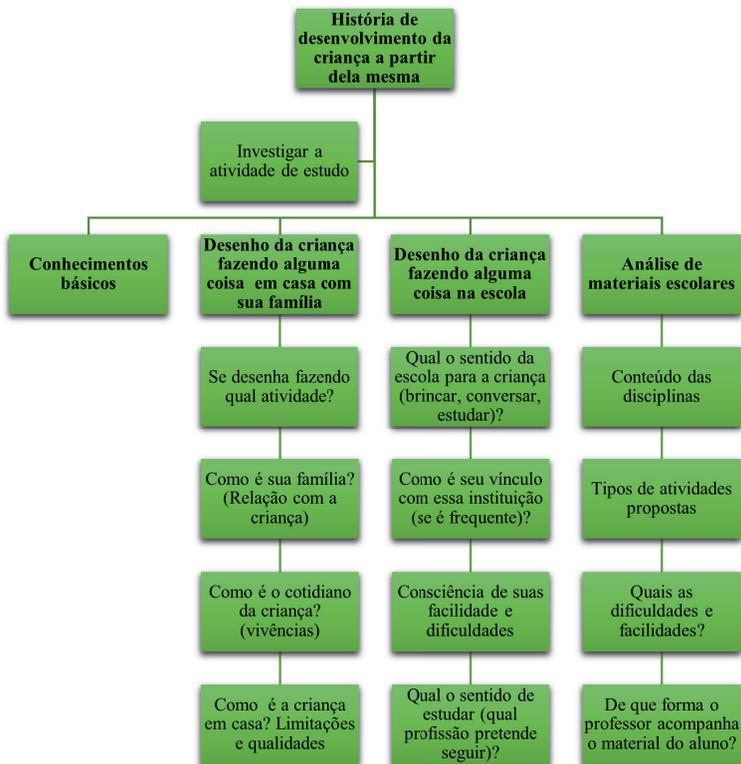


Figura 25. Esquema do roteiro para o primeiro encontro com as crianças.

Fonte: a autora.

Como a criança se comportava naquele momento nos dizia muito

sobre sua necessidade de mostrar suas produções, já que a atividade de estudo é a que guia o desenvolvimento escolar, ou seja, suas produções escolares têm importância, muitas vezes, desconhecidas pelos pais ou responsáveis (o que devia ser explicado para os pais no último encontro) e o processo de avaliação deve se configurar como um espaço que valoriza a atividade de estudo, incentivando a criança a querer aprender.

3.3 ATIVIDADES REALIZADAS COM AS CRIANÇAS

Desde os primeiros encontros, começamos a ter mais informações sobre as crianças e iniciamos a avaliação do nível de formação dos processos psicológicos. Por isso, criamos tarefas ou adaptamos alguns experimentos realizados pelos teóricos da abordagem histórico-cultural, a partir dos seus estudos, como exposto no Capítulo II, de forma que pudessem ser utilizados na avaliação e, em alguns deles, introduzimos o conceito de BOA de Galperin.

A expectativa que se tem, de forma geral, tomando como referência os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, é que as crianças, ao chegarem ao ensino fundamental, tenham como atividade guia a atividade de estudo, como exposto no Capítulo II, e que tenham se apropriado dos conteúdos curriculares da série que frequentam. Porém, como também expusemos neste Capítulo, muitas crianças chegam a esse nível de ensino com outros motivos ou necessidades relacionadas à escola que não a de se apropriar dos conhecimentos. Por conseguinte, entendemos ser necessário verificar qual a relação das crianças com a atividade guia anterior ao período escolar – a brincadeira de papéis – uma vez que esta gesta a próxima atividade, como afirma Vygotski (1936/1997). Retomando nosso objetivo de estabelecer em que nível do desenvolvimento a criança se encontrava, a primeira atividade que preparamos foi a de jogo de papéis direcionado, como está explicado no próximo item e, ao final de cada encontro, propusemos a realização de atividades que eram escolhidas pela criança⁵⁰.

No desenlace de cada encontro, colocávamos algumas opções lúdicas sobre a mesa, como por exemplo, livros de literatura infantil, jogo da memória e quebra-cabeças, em consonância com outras propostas qualitativas de avaliação de crianças com dificuldades no processo de escolarização ou na orientação à queixa escolar (Facci & Souza, 2014; Lessa, 2014; Ribeiro, Silva, & Ribeiro, 1998; Silva & Silva, 2019; Souza, 2007). Em nossa proposta, objetivávamos, com essas opções, verificar a iniciativa da criança para propor uma brincadeira, qual tipo de brincadeira ela propunha; se o jogo tinha regras; averiguar como a criança as explicava e como as cumpria; analisar os seus interesses; como se comportava em determinadas brincadeiras e/ou jogos e

50 O roteiro preparado para uma possível avaliação das atividades escolhidas pela criança se ao final deste livro.

seus processos psicológicos. Essa parte era menos direcionada, porque queríamos verificar o que a criança gostava, entretanto, a partir do que a criança escolhia, era possível realizar análises teórico-metodológicas, conforme as categorias de análise apresentadas neste Capítulo.

Acreditamos que, dependendo de como é a participação da criança nessas brincadeiras, fazem-se necessárias mais atividades que avaliem a criança pré-escolar ou a necessidade de avaliar as neoformações do período escolar. Apresentamos aqui algumas atividades que realizamos para avaliar essa transição pré-escolar para escolar.

3.3.1 Jogo de papéis direcionado

Elkonin (1980), Leontiev (2014b) e outros teóricos da psicologia histórico-cultural discorrem sobre a importância da brincadeira de jogo de papéis para o desenvolvimento infantil, como mencionamos no Capítulo II. Nos experimentos estudados, Vygotski (2000) apresenta um realizado de forma lúdica, no qual se forneciam objetos para a criança simbolizar personagens e objetos de uma brincadeira de papéis, em seguida, apresentava-se uma história simples com relação aos objetos. Assim, muitos pesquisadores contemporâneos desse enfoque teórico têm desenvolvido e implementado programas em que organizam jogos de papéis, como Salmina e Filimonova (2001), González (2011), Solovieva e Quintanar (2012a). Esses estudos inspiraram os roteiros de jogo de papéis construídos por nós para utilizarmos no processo de avaliação.

Realizamos três temas diferentes, de acordo com os interesses das crianças que avaliamos: padaria, cinema e fazenda. Independente do tema, os objetivos eram os mesmos: direcionar a brincadeira de jogo de papéis com a criança, a partir de um interesse manifestado por ela, **a fim de avaliar e promover o desenvolvimento de sua função simbólica, atividade voluntária, sentido da escrita e sentido da matemática em situação de jogo**. A brincadeira seguia os seguintes passos: 1. Divisão de papéis e identificação destes nos crachás; 2. Escolha de materiais; 3. A brincadeira; 4. Sugestão de situação que demanda a atividade voluntária, uso de leitura, escrita e habilidades matemáticas; 5. Recolhimento de materiais; 6. Auto-avaliação da brincadeira.

Como explicado no capítulo anterior, a **função simbólica** consiste na possibilidade de criar e usar signos, ações que podem acontecer de forma materializada, perceptiva e/ou verbal (Manzo, 2017; Solovieva & Quintanar, 2012a; Talizina, 2009). Dessa forma, a análise dessa neoformação na brincadeira direcionada de jogo de papéis, que propusemos, advém da preparação para brincadeira e da manutenção das funções atribuídas aos objetos durante o jogo. Depois de explicar a brincadeira para a criança, realizamos a divisão de papéis sociais, em que a criança escolhia um dos papéis da

brincadeira, que no tema de padaria, por exemplo, eram cliente ou padeiro/trabalhador da padaria; no tema de cinema eram caixa/trabalhador do cinema ou espectador; no tema de fazenda, eram fazendeiro ou visitante. Depois de escolhido o papel, propusemos a identificação do papel nos crachás disponibilizados, assim a criança escrevia ou desenhava, caso não conseguisse ou não quisesse escrever as funções dos seus personagens. Assim, pudemos verificar se a criança tinha atribuído o sentido da escrita correspondente ao significado social e se não, quais desenhos usava para representar sua função.

Em nosso estudo empírico, por exemplo, Augusto simbolizou com desenhos os papéis da brincadeira: um pão para simbolizar o padeiro e dinheiro para simbolizar o cliente (Figura 26); enquanto Fernando usou a linguagem escrita, delimitando bem os papéis. Ele, inclusive, criou mais um papel, visto que queria brincar com os dois avaliadores: cliente, “*projetora de filmes e vendedora de filmes*” e “*o guarda noturno e guarda de segurança*” (ver Figura 27).



Figura 26. Crachás no Jogo de papéis – Augusto

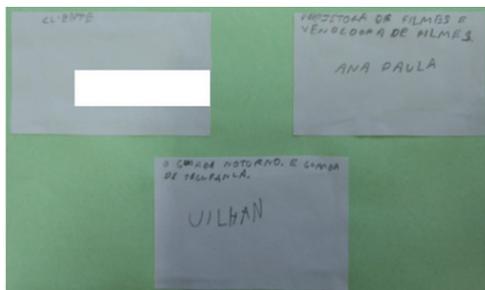


Figura 27. Crachás no Jogo de papéis - Fernando

Na **escolha de materiais** para a brincadeira, a criança demonstrava o nível de desenvolvimento de sua função simbólica: ela deveria escolher o que precisava, a partir do papel escolhido como, por exemplo, os blocos redondos para representar bolos na padaria, papéis cortados em forma retangular para representar dinheiro– materiais escolhidos por Augusto em nossas avaliações.

Verificamos como a criança escolhia esses materiais; pela forma dos blocos ou de maneira aleatória, por exemplo. Augusto selecionou os produtos que seriam vendidos na padaria, a partir das formas e de seu gosto, dispostos na Figura 28: bolinhas pequenas representaram salgadinhos, quadrados grandes eram chocolates, triângulos grandes simbolizavam iogurte e triângulos pequenos representavam coxinhas. Ele não escolhia nada de que não gostasse e que nunca havia visto em uma padaria, conforme nos contou, o que nos permitiu analisar que Augusto simbolizava os blocos a partir de um **pensamento empírico**, relacionado as suas vivên-

cias diretas e as suas preferências. Essa categoria – tipo de pensamento empírico ou teórico, o qual é neoformação da idade escolar, segundo Davydov (1988/2009), devia ser analisada também em outras atividades, que estão expostas nos outros subitens, antes de se chegar a essa conclusão. Ademais, para a análise do desenvolvimento da função simbólica, era importante verificar se esses materiais conservavam suas funções até o final da brincadeira.



Figura 28. Blocos escolhidos por Augusto na brincadeira de padaria.

Na brincadeira de padaria, Augusto deveria escolher materiais para representar o que seria vendido na padaria, cartões que representavam dinheiro e folha para fazer sua lista de compras. Ele apresentou dificuldades em simbolizar os materiais e conseguiu apenas por meio de mediações. Observamos que essa dificuldade estava relacionada à falta de interesse no primeiro momento, já que, como havíamos mencionado, se tratava de uma criança que, segundo a mãe, tinha um comportamento mais parecido com o do adulto, não sabia brincar e, segundo a professora, brincava de correr. Assim, pudemos observar que a criança não tinha familiaridade com brincadeira de jogo de papéis, mas depois começou a se interessar, chegando a dizer ao final que queria brincar mais outro dia.

Diferente de Augusto, Tony propôs muitas coisas para a brincadeira, na qual dramatizou um cliente indo ao cinema, se mostrando muito criativo. Ele demonstrou, além da facilidade para simbolizar os objetos, que eles conservavam sua função durante toda a brincadeira (outro aspecto para se observar no desenvolvimento da formação simbólica). Os materiais escolhidos (quadrado vermelho para pipoca, círculo para refrigerante, por exemplo) representaram, durante toda a brincadeira, o que ele propusera no início (manteve os significados atribuídos aos objetos), o que ficou explícito quando não pôde tirar o quadrado vermelho que representava a pipoca para ser a câmera. Nas Figuras 29 e 30, ele mostrou orgulhosamente a câmera e ensinou como deveríamos manuseá-la: movendo o triângulo para a esquerda para ligá-la e retornando ao local inicial para desligá-la.

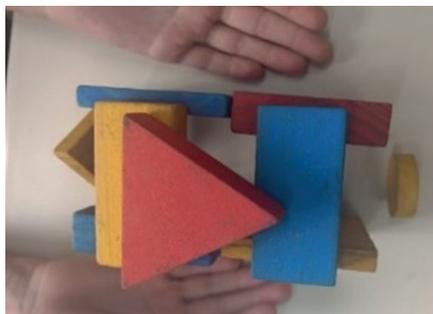


Figura 29. Câmera simbolizada por blocos lógicos – Tony



Figura 30. Câmera desligada e ligada, segundo Tony

Contudo, André mostrou dificuldades em representar simbolicamente os materiais, necessitando ainda dos brinquedos concretos para brincar, o que foi possível observar quando sugerimos que gostaríamos de comprar frutas e lhe perguntamos o que poderiam ser alguns papéis verdes e ele falou dinheiro, mas começou a escrever os números nos papéis, tornando-o mais concreto. Logo, tendo em vista os níveis de ações propostos por autores como Galperin (1957/2009a), Solovieva (2014) e Talizina (2009), verificamos que suas ações eram concretas (brinquedo) ou perceptivas (representadas por meio do desenho).

Essas brincadeiras são importantes porque, dentre outros motivos, contribuem para o desenvolvimento da função simbólica, neoformação importante para o desenvolvimento posterior da linguagem escrita e matemática. No caso de Augusto, percebemos que ele não possuía essas vivências e estava com grandes dificuldades na apropriação da linguagem escrita. Certificamos que a criança não estava alfabetizada, haja vista que este era outro objetivo dessa atividade: verificar seu **conhecimento em matemática e linguagem escrita, bem como o sentido dessas linguagens para a criança**. Conforme apresentado no Capítulo anterior, para Leontiev (2014a), sentido se refere à experiência pessoal que determinado fenômeno tem para a criança. Porém, vale ressaltar que o desenvolvimento do sentido não tem caráter pessoal, pelo contrário, reflete a significação coletiva no indivíduo (Longarezi & Franco, 2013). Por conseguinte, o sentido da matemática e da linguagem escrita para a criança correspondia às significações de caráter social atribuídas a essas linguagens, que eram incorporadas por ela, levando-nos a pensar, portanto, nas condições de criação de sentidos que lhe foram proporcionadas. Tony, por exemplo, mostrou que se guiava muito pela escrita no papel em que dramatizou – um cliente indo ao cinema. Ele propôs escrever placas com os valores dos produtos e escrever no dinheiro. Assim, ele não precisava memorizar o valor, já que estava escrito na placa: *“custa 100 reais para entrar”* (Ver Figura 31).

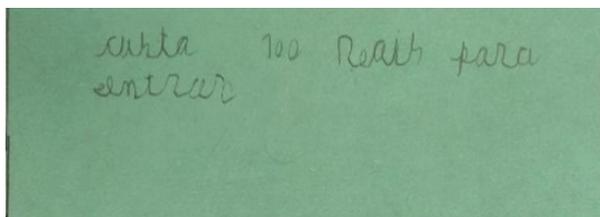


Figura 31. Placa proposta e construída por Tony para o jogo de papéis

Não foram todas as crianças que propuseram algo, por isso, durante a brincadeira, indicávamos situações para que ela fizesse contas, realizasse anotações e leituras. Direcionamos a brincadeira para que tivessem situações em que a criança precisasse usar as operações de adição, subtração, divisão e multiplicação. Nas brincadeiras de padaria e cinema, a adição e a subtração eram direcionadas ao troco. A multiplicação era estimulada com sugestões para que a criança, como cliente, comprasse pão para os sete dias da semana, perguntávamos à criança, por exemplo: “se você come dois pães por dia, quantos deve levar para os sete dias?”. Para avaliar a divisão, sugerimos que a criança tivesse que levar (no caso do cliente) ou entregar (no caso do trabalhador) em duas sacolas diferentes: uma para o cliente e outra para a mãe do cliente: “se você está levando os pães da semana, mas tem que dividir com sua mãe, quantos daria para cada no total” (indicando a conta 14 dividido por 2). Quando necessário, usávamos calculadora com a criança.

Com intuito de analisar o comportamento e desempenho da criança na atividade, atentamos para se a criança propunha a operação que devia ser realizada e, caso a propusesse, como faria para resolvê-la, se precisou de ajuda e em qual nível necessitou; por exemplo: se usou do meio concreto, como os próprios objetos ou os dedos, se usou a folha para organizar a operação, a linguagem externa dela mesma ou se resolveu mentalmente. Em nosso estudo empírico, Tony montava as contas sozinho na folha e as resolvia mentalmente. A única operação em que mostrou não conhecer nada foi a divisão; por isso, voltamos ao concreto para explicar-lhe e ele soube resolver.

Na brincadeira de padaria, sugerimos que o cliente montasse uma lista do que desejava comprar. Outrossim, se o papel da criança fosse o de trabalhador, sugeríamos que ela anotasse, em seu caderno, tudo o que venderia. Por exemplo, a Figura 32 mostra a lista de Alice, que utilizou da linguagem escrita para tal, e a Figura 33 apresenta a lista de compras realizada por Augusto, que usou desenhos dos blocos que representavam as comidas.

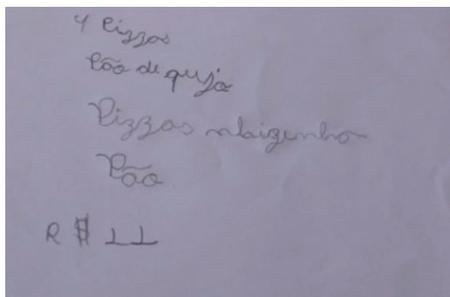


Figura 32. Lista de compras realizada por Alice.

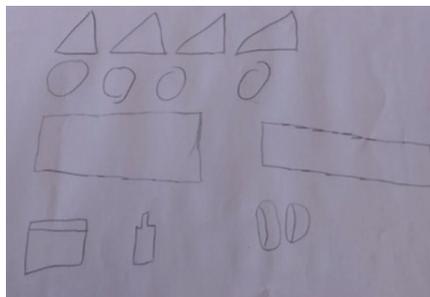


Figura 33. Lista de compras realizada por Augusto.

Dessa forma, pudemos observar que Augusto desenhou os blocos que representavam as comidas, simulando o que iria comprar, não utilizando palavras ou números, mas sim desenhos, mostrando que precisava desenvolver o sentido da linguagem escrita e matemática. Portanto, apesar de Augusto dizer que gostava de matemática e de nós percebermos que conseguia realizar algumas operações, ele não havia internalizado o sentido dessa linguagem e necessitava desenvolver a função simbólica. Essa atividade foi muito interessante no caso dessa criança porque ele sempre se recusava a realizar atividades em que tinha que desenhar ou escrever e, na brincadeira, não se queixava. Mostrava que na brincadeira via sentido para realizar o que era pedido: devia fazer uma lista de compras, bem como lê-la, mesmo afirmando que era difícil, para realizar compras.

Isso acontece, retomando a teoria de Leontiev (1948/2010), porque a relação entre o objetivo de fazer uma lista, nessa brincadeira, e o motivo pelo qual o objetivo se submetia – realizar compras – possuem relações psicologicamente mais simples na brincadeira do que na atividade de estudo. Ele fez o uso aqui da linguagem escrita como mediação para recordar o que iria comprar, o que é um exemplo do uso da linguagem para controlar a memória, a partir da compreensão consciente do objetivo e do motivo.

Com André aconteceu de forma similar, ele, diferente das atividades escolares, não precisava de muita motivação para atividades relacionadas às brincadeiras, como o jogo de papéis em que ele demonstrou interesse e se envolveu na atividade, regulando-se em seu papel durante toda a brincadeira. Contudo, vimos que esse tipo de brincadeira, em que ele mesmo incorporava um papel, foi uma novidade, pois, quando ele começou a brincar, mesmo tendo a opção de usar toda a sala, ele optou por representar a fazenda com blocos lógicos. Assim como o caso de Augusto, em que sua mãe nos havia falado que ele não brincava, entendemos que os dois se beneficiaram por mais situações de brincadeira e que, ao mesmo tempo, em ambos os casos deveriam ser desenvolvidos sentidos para a atividade de estudo, pois o desenvolvimento da criança ainda se guiava

pela brincadeira. A brincadeira precisava ser explorada, uma vez que não apresentavam muitas vivências com essa atividade importante para eles, ademais precisava ser criado sentido para o estudo nessa fase de transição. Relembrando, pois, que, segundo a estrutura psíquica da atividade proposta por Leontiev (2014a), novas atividades são possíveis quando surgem novos motivos e novos sentidos, conceitos entendidos de forma social e não formações individuais.

Em nosso estudo empírico, verificamos que Augusto se controlava a partir da situação de brincadeira, que era outro objetivo ao realizar essa atividade: **verificar o desenvolvimento da atividade voluntária**, entendida como a possibilidade de regular e organizar sua própria conduta (García et al., 2013; González, 2011; Salmina, 2010; Talizina, 2009). Na lista de compras apresentada anteriormente, em um primeiro momento, Augusto não olhou para a lista para ver a quantidade de que necessitava comprar de cada item, porém após nossa mediação, começou a se guiar pela lista e a utilizou até o final de sua compra. Isso nos demonstrou que a criança conseguia fazer uso de signos para se orientar, desde que o adulto o ajudasse para tal.

Partindo dessa brincadeira organizada, analisamos o nível de desenvolvimento de neoformações do período pré-escolar, utilizando o conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) principalmente. Vale retomar que, de acordo com Vigotski (1934/2009a), o que uma criança consegue fazer hoje com ajuda, fará sozinha em um futuro, assim, a ZDP corresponde a essa zona em que os processos psíquicos se encontram compartilhados, que, portanto, estão em processo de desenvolvimento. Nessa atividade, utilizamos esse conceito, ao verificar o que a criança propunha ou realizava sozinha, em que medida necessitava de ajuda do adulto e o que não conseguia realizar nem mesmo com ajuda. Dessa forma, tivemos mais pistas para entender qual atividade guiava o desenvolvimento da criança.

Em nossas avaliações, Érica, que estava com 10 anos, no 4º ano, brincou de forma rápida, mostrando que havia desenvolvido as habilidades próprias do período pré-escolar, no entanto, foi interessante realizar essa atividade porque tivemos a oportunidade de verificar como a criança resolvia as contas matemáticas (com auxílio de dedos ou não, por exemplo), como escrevia ou lia (se estava alfabetizada e quais eram suas dificuldades). Destarte, existiam outros aspectos para serem analisados nessa brincadeira, além da análise da função simbólica e da atividade voluntária. Um desses aspectos era o engajamento da criança na atividade de brincadeira, o qual era observado antes, durante e depois da brincadeira. O sentido da escrita foi avaliado em outros encontros, mas aqui era importante observar se a criança desenhava ou escrevia na representação do papel no crachá e como representava o que iria comprar ou o que foi comprado. Quanto ao sentido da matemática, era importante observar se a criança fazia uso de números para representar a quantidade que iria comprar ou

propunha uma operação matemática a fim de resolver um problema colocado. Os níveis de ação ao resolver problemas matemáticos ou ao ler e escrever (ação materializada, linguagem falada ou linguagem mental) também era observado: Ação materializada quando a criança precisava dos objetos concretos para realizar as operações ou precisava de alfabeto ou outro material concreto para ler ou escrever; Linguagem falada se a criança falava enquanto resolvia o problema matemático, se lia em voz alta ou falava enquanto escrevia; Linguagem mental se realizava a tarefa em silêncio. Vale ressaltar que essas análises demandavam uma interpretação criativa juntamente com a análise de todo o processo avaliativo.

3.3.2 Jogo das cores proibidas

Em diversas obras (Leontiev, 1994; Vygotski, 2000; Vygotsky & Luria, 1996), os autores clássicos da psicologia histórico-cultural mencionam um experimento realizado com crianças que consistia em um jogo de perguntas e respostas. O jogo demandava atenção e concentração: era realizada uma série de perguntas às crianças, algumas das quais exigiam que elas respondessem mencionando uma cor específica. Vygotsky e Luria (1996, p. 214) citam algumas perguntas realizadas: “Você vai à escola?”, “Que cor é sua carteira?”, “Você gosta de brincar?”, “Você vai muitas vezes ao campo?”, “De que cor pode ser o capim?”, “De que cor são as roupas?”.

A criança deveria responder à pergunta de forma rápida e obedecer às seguintes instruções: não podia falar uma mesma cor mais que uma vez e havia duas cores proibidas que a criança não podia mencionar. De acordo com os autores, as crianças se distraíam e não conseguiam organizar seu comportamento para cumprir as instruções. Assim, os pesquisadores apresentavam às crianças métodos auxiliares notando que, dessa forma, elas conseguiam resolver melhor a tarefa.

Essa atividade demandava cartões coloridos para que as crianças pudessem usar como condições externas para organizar seus comportamentos e dirigir sua atenção. A ideia é que elas se familiarizassem com a técnica apresentada e se tornassem capazes de organizar seus processos internos. Elas também podiam desenvolver suas próprias técnicas, como apontam os autores, deslocando cartões com as cores que já falou, por exemplo. Assim, se esse jogo fosse realizado muitas vezes com as crianças, estas começavam a resolver a tarefa sem o uso do cartão, internalizando esse comportamento (Vygotsky & Luria, 1996). De acordo com Leontiev (1994): “... estímulos externos tornam a atenção primária significativa e a atenção se torna voluntária. O objetivo da pesquisa psicológica experimental é mostrar como, em condições experimentais, esse processo toma forma, isto é, trazê-la mais perto e torná-la acessível para estudo direto” (p. 297).

Leontiev (1994) detalha como foi realizado esse experimento e, a par-

tir disso, pudemos adaptar essa atividade para nossa realidade com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da **atividade voluntária/mediada da criança**⁵¹. Portanto, os objetivos dessa atividade eram: avaliar **se a criança compreendia as instruções dadas, se seguia as regras** da atividade, **se direcionava sua atenção** para resolver a atividade (atenção voluntária); **analisar se a criança utilizava os objetos externos** (“segunda série de estímulos”) **que poderiam servir como “meios psicológicos” para essa atividade** ou com **que tipo e nível de mediação ela fazia uso dos recursos disponíveis para organizar/regular seu próprio comportamento** (atenção voluntária, memória instrumentalizada), **analisar o conteúdo das respostas apresentadas a fim de verificar o nível de desenvolvimento do pensamento** (empírico ou teórico).

Adaptando-a ao experimento de Leontiev (1994), a atividade se dividia em três ou quatro séries, dependendo de como a criança conseguia utilizar os recursos disponíveis para regular seu comportamento. Em cada série, a criança tinha que responder a 18 questões, das quais sete exigiam que ela mencionasse cores. Essas perguntas foram inspiradas nas realizadas por Leontiev (1994), sendo perguntas análogas entre si e contendo um mesmo número de perguntas em cada série de “perguntas críticas”, como afirma Leontiev (1994, p. 298), se referindo a perguntas que incitavam ao erro e que demandavam mais atenção. As instruções dadas eram: a criança devia responder a questão prontamente e em uma palavra, especialmente no caso das cores, ou seja, responder simplesmente o nome da cor.

A primeira série tinha caráter de controle e treinamento, por isso não tinha nenhuma limitação adicional. Era importante conversar sobre as cores com as crianças, se necessário mostrar os cartões com as cores para ajudá-las a lembrarem quais cores conheciam. Assim, a criança era convidada a brincar e a ganhar o jogo, respondendo às perguntas de forma rápida e em apenas uma palavra sem nenhuma regra adicional. Na segunda série da avaliação, eram colocadas duas exigências no jogo: a criança não deveria repetir o nome da cor e não poderia falar as cores “proibidas”, que nessa série eram as cores verde e amarela. Era preciso sempre confirmar o entendimento das regras com a criança, para que sua resolução não fosse enviesada por alguma falta de conhecimento ou mal-entendido da regra. Como, por exemplo, em nossas avaliações, Camila teve um pouco de dificuldade para entender a regra e o conceito “proibido”, pois não conhecia a palavra, entretanto, após a explicação, compreendeu. Ao final, fazia-se importante realizar uma autoavaliação com as crianças, perguntando se elas achavam que havia ganhado e recordando com elas as regras, incentivando-as a melhorarem na próxima série, perguntando: “O que você não deve fazer se quiser ganhar?”.

51 Vale ressaltar que esse experimento tem sido realizado ou adaptado para avaliações de formas similares a que realizamos, como por exemplo por Facci e Souza (2014) e Lessa (2014).

Na terceira série dessa avaliação, a criança deveria seguir as mesmas regras ditas anteriormente, mas que mudávamos apenas as cores proibidas, as quais no momento eram vermelha e azul, e a novidade é que ela recebia meios externos para auxiliá-la. Eram dispostos sobre a mesa cartões coloridos e falávamos que os cartões poderiam ajudá-la a ganhar o jogo. No experimento, de acordo com Leontiev (1994, p. 298) "... introduzindo, no processo uma nova série de estímulos externos adicionais, a criança resolvia a tarefa, transformando seu comportamento em indireto e instrumental. Sua percepção e reações foram realizadas a partir de sinais interpostos".

Caso a criança não tenha conseguido utilizar os cartões e responder às perguntas, conforme as regras, ou se conseguiu apenas ao final da última série, realizávamos uma quarta série. Nessa, ao mostrar os cartões novamente, perguntávamos o que ela poderia fazer para conseguir ganhar o jogo, incitando-a a pensar estratégias para utilizar meios externos para controlar seu comportamento. No momento, as cores proibidas eram branco e preto. Em nossas avaliações, algumas crianças moveram ou removeram o cartão com as cores proibidas, como o fez Alice na 4ª série, que estava falando as cores até a terceira série de perguntas, ao final perguntamos como ela poderia usar os cartões para ajudá-la a ganhar e ela respondeu tirando esses cartões. Por conseguinte, realizamos uma quarta série, na qual ela retirou os cartões e não falou as cores e, segundo Leontiev (1994), essa é uma operação para registrar uma reação, como um ato de memorização.

Ao final também realizávamos uma autoavaliação com as crianças, assim como Leontiev (1994) realizou em seu experimento, perguntando se elas achavam que haviam ganhado, recordando com elas as regras e perguntando se elas tinham usado os cartões. Em caso positivo, questionávamos como elas realizaram e dependendo de sua resposta ou, em caso negativo, estimulávamos as crianças a pensarem sobre quais formas elas poderiam usá-los a fim de que pudessem ajudá-las a seguir as regras e ganhar o jogo. Nessa autoavaliação, em nossa pesquisa empírica, as crianças inclinaram-se a falar que ganharam o jogo, e foi preciso recordar com elas as regras, pois muitas focaram em não dizer as cores proibidas e repetiam as cores que podiam falar, como Camila e Alice, que descumpriram essa regra em quase todas as séries de perguntas. Alice começou a falar uma única cor em uma série. Vimos que, no geral, as crianças não conseguiram fazer essa avaliação de forma correta. Esse aspecto foi mencionado e explicado para os professores: a importância de criar na criança a capacidade de se autoavaliar.

Dessa maneira, nessa atividade tivemos condições de averiguar, a partir do método instrumental estudado por Vygotski (1927/1991), como a criança utilizava signos para dominar seu comportamento: se os utilizava sem ajuda ou de que tipo de ajuda necessitava para começar a usá-los. A ideia era que todas as crianças poderiam resolver essa atividade, melhoran-

do seu desempenho em cada série. Tony, por exemplo, entendeu as regras do jogo, desde a primeira série, porém, no decorrer das perguntas, fazia o que não lhe era permitido (falar as cores proibidas), contudo, quando lhe foram oferecidos cartões para ajudá-lo a não esquecer dessas regras (sua estratégia foi retirar do monte as cores proibidas), ele não dizia as palavras e, com ajuda, se lembrava das outras regras. Tal fato mostrava que o uso de recursos e do adulto o ajudava a controlar seu comportamento. Outra estratégia que a criança usava em muitas atividades, inclusive essa, era o recurso da linguagem verbal para controlar seu comportamento. Ele narrava todas as suas ações antes de realizá-las.

Por meio dos resultados do experimento realizado por Vygotsky e Luria (1996), eles afirmavam que, para controlar o comportamento e dirigir a atenção da criança “... o único caminho...é uma total mudança do comportamento direto para o indireto que utiliza determinados métodos externos para cumprir a tarefa... Ações externas ajudam-na a organizar seu comportamento” (pp. 198-200). Se esse é o caminho para desenvolver a atividade voluntária, ou seja, para controlar o comportamento, realizamos essa atividade para avaliar como a criança usava esses meios para saber em que nível de desenvolvimento se encontrava.

Conforme Leontiev (1994), crianças pré-escolares são incapazes de usar os recursos externos, como afirma no seguinte trecho: “... descobrimos aqui, bem como em experimentos com memorização instrumentada, um ponto característico da idade pré-escolar: a quase total incapacidade de usar estímulos externos como meio auxiliar para organizar o próprio comportamento” (p. 300). Ainda, segundo o autor, apenas escolares maiores já não usam esses meios e conseguem resolver esse problema, por terem desenvolvido os processos internos necessários. Nas palavras de Leontiev (1994), as crianças escolares: “... começam a usar os “meios-estímulos” externos e, assim, aumentam consideravelmente o efeito de seus atos psicológicos” (p. 302). Dessa forma, a atividade nos ofereceu elementos para avaliar o nível de desenvolvimento da criança pré-escolar ou escolar, pois a idade em que se encontra, não nos diz nada, como apontamos no Capítulo II.

Na idade escolar, o autor afirma que a partir dos experimentos realizados, pode-se concluir que, para as crianças, é importante o domínio dos meios externos de comportamento. Nesse sentido, o resultado da criança nessa avaliação era importante para **mostrar que os processos internos são desenvolvidos e não inatos**, a criança se encontrava em certo nível de desenvolvimento da atividade voluntária ou, mais especificamente, da atenção voluntária, que necessitava de condições externas apresentadas pelo adulto para se desenvolver, conforme menciona Vygotski (1934/2009a). Portanto, quando apresentamos o desempenho da criança, durante o processo de avaliação, foi possível explicar ao adulto (pais ou responsáveis e professores) o conceito de **mediação e de zona**

de desenvolvimento próximo, explicando que ele tem um papel importante no desenvolvimento da criança.

Ademais, com essa atividade, foi possível analisar o nível de respostas que as crianças davam no sentido de corresponder ao pensamento teórico ou empírico (Davydov, 2009). Por exemplo, na pergunta “de que cor pode ser o capim?” e “verde” era uma cor proibida, analisamos se a criança era capaz de responder outra cor que não a verde. Se as respostas estivessem de acordo com o conteúdo real, se a criança respondesse conforme a cor concreta e não relacionado à regra, isso significa que o pensamento empírico (ligado ao objeto concreto) estava na zona de desenvolvimento real. Se a resposta fosse de acordo com a regra, mas com uma cor diferente da incitada na pergunta, porém a criança buscava relação com a realidade, significava que o pensamento teórico estava na zona de desenvolvimento próximo e, por fim, se as respostas eram de acordo com a regra, respondendo uma cor diferente da incitada na pergunta, desprendendo-se da realidade concreta, significava que o pensamento teórico estava na zona de desenvolvimento real, conceitos que sempre devem ser levados em conta na avaliação, conforme destaca Vygotski (2006).

O desempenho de Tony, em nosso processo avaliativo, ilustra como fazer essa análise. Quando as perguntas o induziam a responder uma das cores proibidas, ele não conseguia responder se não encontrasse uma relação realística entre o objeto e outra cor, por exemplo, respondeu verde para a goiaba, quando a cor proibida era vermelho, porque encontrou relação com a casca, e na última pergunta comentou que não podia falar outra cor para o pneu, por isso escolheu “pular”, regra que ele criou para não responder. O fato de Tony escolher não responder alguma questão mostrava que ele tinha capacidade de criar estratégias, quando questionado sobre isso, ele falou que não havia regra, então podia “pular”.

3.3.3 Lista de palavras

O jogo das cores proibidas fornecia elementos para verificar como a criança usava recursos externos para controlar seu comportamento. Esta atividade vem no sentido de complementar a anterior, já que tinha como principal finalidade verificar como a criança usava recursos externos a fim de memorizar (memória voluntária). Para tal, inspiramo-nos em um experimento⁵² realizado por Vygotsky e Luria (1996), no qual os autores propunham à criança a tarefa de memorizar várias palavras, as quais em sua maioria eram substantivos e nomes de objetos concretos. Para isso, diferente dos experimentos de sua época, apresentavam também recursos para auxiliar no processo de memorização. Os autores realizaram algumas

52 Esses experimentos também foram adaptados de outras formas por outros autores a fim de realizar avaliações psicológicas como Facci e Souza (2014) e Lessa (2014).

variações em seus experimentos como: algumas vezes eram entregues os cartões às crianças dizendo que talvez poderiam ajudar, porém sem explicar como; outras vezes, era apresentada uma instrução detalhada ou com exemplos; outras vezes, mudavam a forma de entregar os cartões – entregavam para as crianças os cartões na mesma ordem que eram ditas as palavras, assim cada cartão correspondia às palavras ditas (relação escolhida pelo experimentador) ou entregavam os cartões de modo aleatório e a criança deveria escolher o cartão adequado para memorizar a palavra (operação mais complexa).

De acordo com os autores, o experimento tinha como objetivos analisar as três operações fundamentais da memória mnemotécnica:

1) **ato instrumental** (operação de uso do signo como meio para memorizar): analisavam **se a criança atribui a função de signo aos cartões, em que nível consegue fazer essa relação** (com ajuda, sem ajuda, que tipo de ajuda) e em que medida era uma criação da criança ou uma imitação. A partir dos experimentos realizados, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que os pré-escolares já conseguiam dominar esse tipo de operação mediada

2) **operações sucessivas de criação de nova estrutura** (simples memorização, comparação, encontro de índice geral etc.): analisavam não a “memória”, mas a “criação ativa das estruturas”. Por exemplo, ao escolher um cartão para se lembrar de uma dada palavra, a criança deveria **destacar o geral, comparar e imaginar, dessa forma, todas essas operações seriam analisadas.**

3) **destacar dentro da estrutura nova a palavra que deveria recordar:** analisavam a forma como a criança orientava sua atenção à palavra, influenciando em seu desempenho.

Inspirados nesse experimento, construímos uma atividade que tinha como objetivos levar a criança a **dominar o uso funcional de algum signo para fins de memorização (memória instrumental, atividade voluntária) e observar como a criança estabelecia relação entre os objetos e as palavras a serem memorizadas.**

Dividimos nossa atividade em quatro séries. Na primeira, era lida para a criança uma lista de palavras para que ela, após a leitura completa, dissesse as palavras de que se lembrava. Nas avaliações que realizamos, Alice, por exemplo, recordou seis palavras – repetindo cada palavra assim que a falávamos, mostrando que a linguagem verbal a ajudava a memorizar (facilidade com ações verbais), assim como o fez Tony.

Na segunda série, eram fornecidas figuras ligadas às palavras. Explicamos à criança que seriam faladas outras palavras para que ela memorizasse, mas que, agora, ela teria figuras para ajudá-la. Desse modo, dispúnhamos figuras sobre a mesa e auxiliávamos a criança para que escolhesse uma figura para cada palavra que seria dita. Preparamos as se-

guintes figuras: Guarda-chuva – prato – lápis – sofá – livros – bola – dominó – chapéu – botas – pomba – ferradura – enxada – boné – laranja – morango – pirulito – cebola – chocolate – peixe – trem. Depois da apresentação, eram lidas as seguintes dez palavras: Chuva; Almoço; Estudo; Criança; Felicidade; Pai; Fazenda; Pássaro; Cavalo; Roupas.

Era preciso **averiguar duas questões importantes nessa atividade: se a criança utilizava os cartões para lembrar-se das palavras e como estabelecia a relação entre as figuras e as palavras.** Alice, por exemplo, necessitou de nossa ajuda para lembrar as relações que havia feito e se lembrar de todas as palavras. Isso apontou para o fato de que ela precisava da orientação do adulto para internalizar ações e dominar o uso funcional de algum signo para fins de memorização. Ademais, André necessitou de ajuda para lembrar-se das relações que havia feito, conseguindo lembrar-se de mais palavras naquele momento do que anteriormente, quando não havia recurso. Essas duas crianças eram suspeitas de apresentar alguma deficiência mental, como nos foi apresentado nas queixas, e o fato delas conseguirem utilizar recursos externos para controlar seu comportamento, entre outros desempenhos, durante a avaliação, mostrava-nos que essas queixas não se comprovavam, pois com recurso e com ajuda podiam resolver a tarefa, mostrando que posteriormente não precisarão de ajuda.

O objetivo maior dessa atividade era observar o domínio do comportamento, a partir de recursos externos (atividade voluntária), mais especificamente, o uso funcional de algum signo para fins de memorização (memória instrumental), bem como era nosso objetivo verificar a qualidade das relações que a criança estabelecia entre a figura e a palavra, indiciando o seu tipo de pensamento. Era necessário observar o grau de afinidade da criança com as palavras e desenhos (se conhecia, se entendia bem os desenhos), pois alguma criança poderia fazer alguma relação a princípio “estranha” por falta de compreensão dos desenhos.

3.3.4 Formação de grupos

Como exposto no Capítulo II, a idade escolar consiste no período em que a criança forma conceitos científicos a partir do ingresso na escola. Por isso, era importante realizar uma atividade com as crianças que **avaliasse como elas faziam os agrupamentos propostos a elas**, analisando também os **mecanismos psicológicos emaranhados nesse processo: abstração e generalização, que estão envolvidos no pensamento teórico** (Davydov, 1988/2009). A atividade construída para esse fim foi inspirada em um experimento apresentado por Luria (1979b).

O autor apresenta quatro métodos de formação de conceitos. O primeiro é o **Método de definição dos conceitos**, em que Luria (1979b) não aponta nenhum experimento, mas perguntava-se à criança, “o que é uma

mesa?”, “o que é um cachorro?” “o que é um martelo”. Esse método tinha como objetivo:

... explicar quais as correntes que tentam definir e, acima de tudo, **estabelecer se o sujeito inclui o conceito que lhe é dado num sistema de relações lógicas ou se substitui esse processo pela simples descrição dos traços evidentes do objeto que é representado pela palavra.** (Luria, 1979b, p. 40, grifo nosso)

Destarte, respostas das crianças como “a mesa é um móvel”, o “martelo é uma ferramenta”, “o cão é um animal” (Luria, 1979b, p. 40) indicavam que nessa **operação o pensamento lógico-verbal tem papel determinante**. A criança pequena geralmente substitui esse processo pela “... **definição do objeto nomeado, pela discriminação dos seus traços concretos ou funções básicas**” (p. 40, grifo nosso), como por exemplo: “a cadeira serve para a gente sentar nela!”, “o martelo serve para pregar pregos!”, “o cão ladra!” (p. 40). Assim, de acordo com Luria (1979b), “o pesquisador pode indicar com suficiente fundamento que as operações figurado-diretas predominam solidamente nesse sujeito sobre as lógico-verbais abstratas” (p. 40).

Outro método, apresentado pelo autor, foi denominado “**Método de comparação dos conceitos**”, em que se apresentavam à criança duas palavras que significam objetos de uma categoria e ela deveria compará-los, encontrando o denominador comum que os une, como por exemplo cão e gato, xícara e prato, etc. Esse método também foi realizado pelo autor de forma mais complexa, no qual apresentava à criança palavras em que os traços que as faziam pertencerem a uma mesma categoria, eram menos óbvios, como por exemplo árvore e peixe. Outra complexificação era realizada, mencionavam-se à criança dois objetos que, embora pertencessem à mesma categoria (abstrata), não contraíam relações mútuas concretas tão nítidas, que o sujeito deveria ser capaz de descrever essa evidente interação, para encontrar a categoria geral a que pertenciam os dois objetos. A exemplo, garoto e cão, homem e cavalo.

Outro método que o autor apresenta é o denominado “**Método de classificação**”, em que sugeria-se à criança quatro palavras (ou quatro figuras), três das quais pertenciam a uma categoria geral e o quarto não pertencia a esse grupo, a criança deveria responder quais as três palavras (objetos) que pertenciam a mais de um grupo ou quais os três objetos que podiam ser unificados por uma palavra comum, devendo ainda mencionar o quarto objeto que pertencia a esse grupo e é “supérfluo”, no sentido de não pertencer a mesma categoria que os outros. No experimento realizado, de forma mais simples, o quarto objeto se distinguia acentuadamente pela categoria à qual ele pertencia ou pela forma. Outrossim, de maneira mais complexa que essa, os objetos pertencentes a uma categoria geral tinham forma variada, o objeto “supérfluo” mantinha semelhan-

ças externas com um dos objetos pertencentes à categoria geral. A forma mais complexa seria quando a criança recebesse quatro objetos em que três poderiam participar de uma situação eficaz-direta, sem pertencerem à mesma categoria, enquanto o quarto objeto, pertencente à mesma categoria, a que pertencem os outros dois, às vezes, não se encontra numa situação prática com eles.

A forma mais complexa do método de classificação é denominada por Luria (1979b) de **Método de classificação livre**, em que se apresentava à criança um número grande de cartões (20-30), com figuras de diversos objetos, e a criança tinha que dividi-los em grupos nos quais se situavam os cartões pertencentes à mesma categoria. Divididos os cartões em grande número de grupos fracionados, propunha-se à criança ampliar esses grupos, unificando alguns grupos pequenos. Sugeria-se em seguida denominar cada um dos grupos discriminados com uma palavra comum. Depois que a criança formasse os grupos, era mostrado a ela um exemplo de estrutura logicamente organizada e analisava-se se a criança conseguia mudar sua forma de agrupar. Segundo o autor:

Se esse caráter da classificação permanece inalterado mesmo depois que o experimentador mostra à criança um exemplo de estrutura válida logicamente organizada, há todos os fundamentos para afirmar que **a criança ainda não domina as relações de medidas de generalidade lógicas, embora tenha dominado a classificação simples**. (Luria, 1979b, p. 44)

Construímos uma atividade que engloba esses métodos de estudo⁵³ de maneira mais complexa, pois o realizamos a partir de dois níveis: **ação materializada (com cartões) e ação em linguagem verbal**, o roteiro, para tal, encontra-se no final deste livro. Como explicado no Capítulo II, o desenvolvimento intelectual se relaciona com a interiorização das ações que passa pelas etapas material, materializada, perceptiva, verbal externa, verbal interna e mental (Solovieva, 2014; Talizina, 2009). Por conseguinte, alguns pesquisadores da psicologia histórico-cultural, como Solovieva (2014), têm desenvolvido metodologias que verificam em que plano de desenvolvimento a criança é capaz de aceitar ajuda do psicólogo (base orientadora da ação), caso seja capaz de aceitá-la: concreto, perceptivo ou lógico-verbal, indicando o nível potencial (zona de desenvolvimento próximo) de seu desenvolvimento intelectual. A autora fala da importância de verificar se as ações são novas ou se já são conhecidas pela criança, portanto uma das estratégias propostas é a de começar a avaliação pelo plano inferior de desenvolvimento intelectual – plano das ações concretas, a fim de verificar se a criança é capaz ou não de realizar a ação dada primeiramente nesse plano.

53 O Método de classificação mais simples foi realizado por Lessa (2014), com adaptação, bem como também foi realizado por Facci e Souza (2014). Uma atividade do instrumento denominado *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar* de Solovieva e Quintanar (2012b) apresenta uma forma de classificação que se assemelha ao Método de classificação mais complexo apresentado por Luria (1979).

Dessa forma, o encontro se dividia em três séries: a primeira consistia em apresentar às crianças figuras com itens semelhantes, as quais apontou Luria (1979b) nos denominados métodos: método de definição dos conceitos, método de comparação dos conceitos e método de classificação no nível concreto com as figuras. Na segunda, foram propostas atividades semelhantes, porém, no nível verbal e na terceira série, foi apresentada a tarefa de classificação livre. Dessa maneira, primeiramente mostramos à criança quatro figuras e perguntamos a ela quais os três itens semelhantes que poderiam ser colocados em um grupo designado pela mesma palavra e qual não pertencia à esse grupo. Essas primeiras figuras⁵⁴ são as seguintes:



Figura 34. Figuras apresentadas na atividade de formação de grupos – itens semelhantes. Fonte: a autora.

Algumas crianças tiraram a vaca, porque encontravam relação entre cachorro, gato e ração, a partir de suas experiências empíricas. Fernando, por exemplo, selecionou a vaca, dizendo “*não faz muita rima*”, perguntamos a ele como poderia chamar o grupo, e ele disse: “*o grupo da comida e dos animais*”. Comentamos que o grupo poderia ser formado com apenas uma característica em comum, ou seja, que o grupo tivesse apenas um nome, ele retirou então a ração e disse que poderia se chamar “*os animais*”. André necessitou de mais ajuda que Fernando, mas conseguiu chegar à resposta certa. Primeiramente falou “*gato*” e quando questionado o motivo, disse que não sabia. Então pedimos que observasse novamente e ele falou “*vaca*” e explicou: “*nunca vi uma vaca que combina com gato, cachorro e ração*”. Então propusemos que a criança classificasse os itens, dividindo-os em dois grupos: “*comida*” (ração) e “*animais*” (cachorro, gato e vaca) e ele chegou à resposta certa: “*Ração*”.

Outras crianças selecionaram a ração, mas não conseguiram explicar o motivo. Augusto selecionou a ração, e quando perguntamos o motivo, ele respondeu que era difícil, em seguida, respondeu que cachorro come ração, gato come ração e boi não come. Perguntamos como o grupo poderia se chamar e Augusto respondeu “*Cachorro, gato e boi*”, ele apenas nomeou os animais, não os classificou nesse primeiro momento, diferente de Érica que não necessitou de nenhuma ajuda para nomear o grupo de “*animais*”.

Em seguida, prosseguimos a atividade, utilizando as séries seguintes, questionando as respostas das crianças e levando-as a refletir sobre

⁵⁴ Algumas figuras foram modificadas para a confecção do livro.

elas e até mesmo a encontrarem outra resposta, quando se equivocavam. Como foi ilustrado anteriormente, conforme nos apresenta Galperin (1959/2009b) – os níveis de ajuda diferem dependendo da criança, tínhamos que aumentar o nível gradualmente. A segunda tarefa denominamos de “continuar a série”, em que pedimos à criança que escolhesse um item que completaria o grupo apresentado, conforme a Figura 35.



Figura 35. Figuras apresentadas na atividade de formação de grupos – completar série. Fonte: a autora.

Tivemos diferentes respostas em nossas avaliações. Por exemplo, Alice estava repetindo o padrão de escolher sempre a última figura, então nesse caso também falou “madeira”, justificando que o serrote e o machado cortavam a madeira. Enquanto justificava a resposta, percebeu que a pá não cortava a madeira, decidiu mudar a resposta e escolheu o martelo, justificando que todos eram ferramentas. Portanto, ela mesma se corrigiu com apenas o pedido de justificar a resposta. Ademais, Tony também respondeu “madeira”, mas precisou de mais ajuda: primeiramente, sugerimos comparar as figuras e classificar o que seria cada elemento e ele respondeu, então, “martelo” e explicou depois que são “ferramentas”. Já Fernando não precisou de ajuda, falou a resposta certa e ao ser questionado, disse: “o grupo das ferramentas”.

Prosseguimos a atividade utilizando outras séries, questionando as respostas e levando a criança a refletir sobre elas. André sempre reconhecia qual figura deveria tirar, mas dizia que não sabia explicar e quando nomeava o grupo, com ajuda, o fazia a partir da função dos objetos, por exemplo: “para fazer comida”, “que anda”, usando verbos e não palavras que agrupavam os elementos. Contudo, no decorrer da atividade, ele fez algumas generalizações maiores como “comida”, “formas de sapato”, mostrando que esse era também um momento de aprendizado.

Se a criança conseguia realizar com facilidade essas atividades, passávamos à próxima tarefa de ação em linguagem oral, se não, realizávamos mais duas tarefas, oferecendo mais ajuda e levando a criança a entender a lógica da atividade. Estrutturamos duas estratégias para ajudar a criança: 1. **O método de definição dos conceitos**, em que perguntávamos à criança o que representava cada figura, por exemplo, com as figuras que representavam refrigerante, leite, suco e pão, perguntávamos o que é um refrigerante, o que é um leite, etc.; 2. **O método de comparação dos conceitos**, em que estimulávamos a criança a comparar e encontrar o denominador comum que unia os objetos representados pelas figuras.

Se a criança conseguia resolver as atividades no nível concreto, passávamos às tarefas do nível verbal, que eram similares às apresentadas no nível concreto. Logo, na formação de grupos (sem cartões), explicamos à criança que seriam falados quatro itens e depois perguntamos quais são os três itens semelhantes que poderiam ser colocados em um grupo designado pela mesma palavra e qual não pertencia a esse grupo.

Como exemplo, eram falados à criança os seguintes itens: Pássaro, árvore, coqueiro, roseira. Sempre questionávamos as respostas das crianças, levando-as a refletir sobre elas até que respondessem corretamente. Era preciso saber como ela estava pensando e não se acertou ou errou. Exemplificando, Augusto respondeu acertadamente, quando lhe foram falados os elementos “pássaro, árvore, coqueiro e roseira” e pedimos para que ele tirasse um. Ele escolheu “*pássaro*”, e quando pedimos a justificativa, disse que era porque ele voava, após ser perguntado de que grupo eram as outras coisas, ele respondeu que eram do grupo “*Índio*”. Portanto, Augusto nos mostrou que o fato de ter acertado qual elemento não pertence ao grupo, não queria dizer que sua resposta foi consciente, ou seja, que ele classificou o grupo de forma correta a partir do pensamento lógico-verbal. Em seguida, colocamos as figuras em frente a ele e perguntamos o que era cada figura e ele não soube o que era a roseira; por isso, era necessário compreender se a criança conhecia o vocabulário usado em todo o processo de avaliação, pois o desconhecimento, conseqüentemente, o levaria a cometer erros, bem como vale destacar: estamos preocupados com **o processo da resolução da tarefa e não com o resultado**.

Se a criança conseguia realizar as tarefas, passávamos à próxima série, se não, realizávamos as seguintes estratégias: mostrávamos os objetos por meio de figuras (ação materializada), perguntávamos à criança o que representava cada figura (Método de definição dos conceitos), nós a estimulávamos a comparar e encontrar o denominador comum que unia os objetos (Método de comparação dos conceitos).

Logo, tentávamos realizar a tarefa em nível verbal, mais uma vez, dizendo os seguintes elementos: Chocolate – ovo – bolo – pirulito. Em nosso

estudo empírico, Érica resolveu essa tarefa da seguinte forma: primeiro, ela falou que todos são iguais, que são alimentos. Quando falamos que estava certa, mas que tinha um elemento que combinava menos no grupo, ela falou que podíamos tirar o ovo porque não é doce, nomeou o grupo de “*grupo de doces*”, conseguindo então abstrair, generalizar e classificar em subgrupos no nível verbal.

Na tarefa seguinte, realizamos as atividades de continuar a série (sem cartões), em que falamos à criança determinado grupo formado, e pedimos para que ela escolhesse uma palavra dentre as que seriam ditas para completar o grupo. Uma repetição da tarefa “continuar a série” continha os seguintes elementos: gato, cachorro, pássaro. A criança deveria escolher entre as opções: ração, leão e peixe. Em nosso estudo, Érica pediu para repetir as palavras, e falou então ração, porque, segundo ela, alimentava o cachorro e o peixe, esquecendo os outros elementos. Colocamos os cartões sobre a mesa e perguntamos o que eram cada um, ela falou “*animal*”, quando perguntamos qual poderia combinar mais para ser grupo dos animais, ela disse “*peixe*”. Questionamos por que não o leão, ela disse “*porque não come ração*”, explicamos a categoria “*animais domésticos*” e indagamos se esse grupo encaixaria nessa definição, ela entendeu e concordou com o grupo formado pelo peixe.

Novamente, se a criança conseguia realizar a tarefa, passávamos à próxima, se não, realizávamos as mesmas estratégias anteriores, para que a criança conseguisse resolver as atividades do tipo completar série. Nesse momento, falávamos as palavras: bolo, brigadeiro, sorvete. Eram dadas as seguintes opções de escolha: pastel, balão, pirulito.

A partir dessas séries, já podíamos verificar **em qual nível de ação a criança podia resolver a tarefa (concreto, verbal ou mental), com qual tipo de ajuda podia responder no nível superior, verificar a estrutura interna dos conceitos** (se incluía o conceito que lhe era dado num **sistema de relações lógicas ou se substituía esse processo pela simples descrição dos traços evidentes do objeto** que era representado pela palavra). Esse último objetivo era analisado também na última tarefa de classificação livre apresentada à criança.

Para ilustrar essa análise, Tony, na tarefa de completar série, necessitou de ajuda em um primeiro momento. Ao ser apresentado às seguintes figuras: “pá, serrote, machado” e às demais para que ele escolhesse uma figura que mais combinava com o grupo: “prego, martelo, madeira”, ele escolheu “*madeira*”, possivelmente se relacionando apenas ao último elemento apresentado (machado). Entretanto, em outras tarefas similares posteriormente, ele conseguiu resolver sem ajuda. Quando, por exemplo, foram pronunciadas as seguintes palavras: “bolo, brigadeiro, sorvete” e dadas as opções de escolha: “pastel, balão, pirulito”, ele respondeu “*pirulito*”,

explicando que *“também é doce”*. Precisou de ajuda, em um primeiro momento, para entender a regra, pois sua impulsividade o atrapalhou, mas depois que entendeu a atividade, conseguiu realizá-la sozinho, mostrando bom desempenho em classificar, generalizar e abstrair uma característica em comum. Entendido o que era para se fazer, Tony também conseguiu realizar as mesmas atividades em plano oral, sem figuras, demonstrando facilidade com ações verbais, o que se comprovou em outras atividades.

Na tarefa que se seguiu, apresentamos à criança 30 cartões com figuras de diversos objetos e propusemos que ela os dividisse em grupos, nos quais se situavam os cartões pertencentes à mesma categoria. Um exemplo interessante foi o de Augusto, que tendo mais facilidade com números do que com palavras, dividiu o grupo por quantidade.

Geralmente a criança divide os cartões em grande número de grupos fracionados, sugere Luria (1979b), então propusemos à criança ampliar esses grupos, unificando alguns grupos pequenos. Instigamos, em seguida, que as crianças denominassem cada um dos grupos discriminados com uma palavra comum. Tony formou seis grupos, que os nominou sem ajuda: 1. *“Frutas e vegetais”*; 2. *“Roupas”*; 3. *“Andam”*; 4. *“Voam”*; 5. *“Nadam”*; 6. *“Coisas para se proteger da chuva”*. Apenas o ajudamos a dar outros nomes, que saísse da função dos elementos, e ele então juntou os grupos dos transportes.

Depois que a criança formava os grupos, se o tipo de agrupamento foi muito simples, mostrávamos a ela algum exemplo de estrutura, logicamente organizada, e pedíamos que montasse outro parecido. Por exemplo, Tony dividiu o grupo das roupas em 1. *“Praia”*; 2. *“Calor”*; 3. *“Chuva”* (divisão do grupo 2 anterior).

Buscamos verificar, nessas atividades, se as crianças eram capazes de unificar os objetos em grupos abstratos, característico da idade escolar, ou como realizavam as classificações. De acordo com Luria (1979b), **as crianças pré-escolares não unificam os objetos em categorias abstratas, mas reúnem os objetos segundo a semelhança externa desses como cor ou forma, por exemplo. Também às vezes tentam reunir os objetos em uma categoria geral (abstrata), “unificam-nos numa situação direto-afetiva concreta”** (p. 40, grifo nosso). Logo, reuniam, por exemplo, objetos como prato, faca, garfo, pão, mesa em um mesmo grupo ou em outro grupo reuniam o cão, a casinha onde o cão vive, tigela para a comida do cão etc.

André formou grupos pequenos e pontuais, dando nomes para os grupos, a partir da função ou o agrupamento de duas coisas, por exemplo: 1. *“Voa”*; 2. *“Short e camisa”*; 3. *“Barco e navio”*. Neste último, foi-lhe questionado o que os dois elementos tinham em comum e ele conseguiu responder: *“os dois ficam na água”*, mostrando que os agrupou por uma

característica em comum, mas que precisou da ajuda do adulto para usar a generalização, revelando que esses conceitos e operações mentais se encontram na zona de desenvolvimento próximo. Nas avaliações, analisamos o tipo de agrupamentos realizados pelas crianças, para verificar o nível de desenvolvimento dessas. As crianças pré-escolares realizam agrupamentos conforme semelhanças externas e/ou segundo situação direto-afetivo, pois possuem pensamento empírico. Já as escolares agrupam segundo um sistema de relações lógicas abstratas, mostrando que possuem pensamento teórico.

De acordo com Luria (1979b), o agrupamento “efetivo-concreto análogo” (p. 43) pode continuar em crianças em idade escolar, porém a criança deve compreender a relação lógica e abstrata apresentada pelo adulto, sendo capaz de realizá-la sozinha depois de algum exemplo. Caso ela não conseguisse, o autor afirma que apresentar um agrupamento segundo situação direto-afetiva, mesmo depois de tentativas de ensino, é típico de crianças com atraso mental, que mostram que, sob nenhuma condição, passam ao nível de operações lógicas abstratas. Isso não aconteceu nas nossas avaliações; todos avançaram no decorrer da brincadeira, precisando cada vez menos de ajuda ou até mesmo nenhuma, inclusive Alice, que tinha uma suspeita de atraso mental.

Portanto, consoante Luria (1979b), “vê-se facilmente a grande importância dos resultados do teste para a **avaliação das formas reais de generalização próprias dos sujeitos, bem como para a caracterização das correlações típicas dos elementos figurado-diretos e lógico-verbais do conceito**” (p. 43, grifo nosso). Ainda nas palavras de Luria (1979b): “Vê-se facilmente que a comparação de todos os dados, obtidos com o auxílio dos métodos descritos, possibilita uma informação bastante completa que **caracteriza tanto a estrutura lógica dos conceitos de um dado objeto, quanto os processos psicológicos que lhe servem de base**” (pp. 44-45, grifo nosso).

Luria (1979b) postula sobre a importância diagnóstica do estudo experimental da formação dos conceitos, pois a partir dos métodos apresentados, desenvolvidos para tais fins, se faz possível estabelecer “o nível que a criança pode atingir, estando numa fase inferior de desenvolvimento intelectual, e as peculiaridades do processo de formação dos conceitos que caracterizam determinados estados patológicos da atividade cerebral” (p. 47).

Destarte, a partir de figuras ou palavras apresentadas às crianças, propusemos que elas formassem conjuntos e sequência de objetos. Tivemos como objetivos: **avaliar se a criança compreendia as instruções dadas, em que nível de ação a criança demonstrava mais facilidade (concreto, verbal ou mental), com qual tipo de ajuda podia responder no nível superior, verificar a estrutura interna dos conceitos** (se incluía o conceito que

lhe era dado num sistema de relações lógicas ou se substituía esse processo pela simples descrição dos traços evidentes do objeto que é representado pela palavra), **como a criança fazia generalizações e abstrações e quais as mediações necessárias para realizar esses processos.**

3.3.5 Conversa e construção de história em quadrinhos

Em nossas avaliações, notamos que uma das crianças avaliadas, que denominamos Fernando, repetia muito as frases ditas pelos adultos e tinha dificuldade de demonstrar o que realmente pensava. Quando o conhecemos, propusemos a atividade descrita no item “3.2.3 Conhecendo as crianças: primeiro encontro e análise de materiais escolares” e verificamos que ele dava respostas muito rebuscadas para nossas perguntas, como, por exemplo, quando o questionamos sobre o que queria ser quando crescesse, ele disse: “*policia para ganhar dinheiros para comprar coisas, lanches, comidas especiais... e uma casa nova*” ou quando perguntamos se ele gostava da escola, disse que não, que já ficou “*três anos inteiros na escola*”. Suas respostas eram parecidas com as de sua mãe, porém não podíamos considerar que essas palavras significavam o mesmo para ele e para ela, porque segundo Vigotski (2018), as ideias da criança “... não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto” (p. 82).

De acordo com Vigotski (2018), é importante resgatar que a influência do meio no desenvolvimento está relacionada ao significado da palavra. As relações psicológicas entre as crianças e seu meio são instrumentalizadas, principalmente, pela fala. É preciso ter em vista que o significado das palavras para as crianças se difere do adulto. Visto que “... o significado de uma palavra representa sempre, do ponto de vista psicológico, uma generalização” (p. 81), as crianças fazem generalizações mais concretas, ainda não as fazem por conceitos. Entendido isso, a criança não compreende a realidade como os adultos, em outras palavras, “... nem sempre o adulto pode transmitir à criança o significado completo de determinado acontecimento” (Vigotski, 2018, p. 82). Nessa perspectiva, observamos que Fernando podia estar reproduzindo os discursos ditos a ele sem entender seu significado, atribuindo sentidos diferentes do significado original, portanto, para saber melhor sobre seu processo de tomada de consciência e também avaliar as outras crianças, já que uma das neoformações do escolar, segundo Davydov (1988/2009), é a tomada de consciência, preparamos uma atividade inspirada no capítulo intitulado “Autoanálise e autoconsciência” do livro *Desenvolvimento cognitivo*, de Luria (1990).

Luria (1990) realizou um experimento com 52 sujeitos adultos, divididos em três grupos, o primeiro grupo era composto de 20 camponeses analfabetos de vilarejos remotos, o segundo com 15 “membros ativos das fazendas coletivas com experiência em discussões coletivas sobre assuntos

referentes aos kolkhozes” (p. 195), e o terceiro grupo com 17 estudantes de escolas técnicas ou pessoas com um ou dois anos de educação formal. O experimento consistia em, ao longo de uma conversa, perguntar ao sujeito como ele avaliava o seu próprio caráter, de que forma ele diferia de outras pessoas e que traços positivos e dificuldades ele poderia discernir nele mesmo. Após essa parte, eram feitas questões semelhantes sobre outras pessoas, tais como parentes, conhecidos, ou habitantes do mesmo vilarejo.

Em vista das limitações do procedimento, nós analisamos não tanto o conteúdo específico das respostas ou as qualidades particulares apontadas, mas sim a capacidade de fazer das próprias qualidades mentais um tema de análise e de estar consciente delas. Nós estávamos particularmente atentos a fatos que poderiam indicar que, em certos estágios de desenvolvimento, o processo de escolha de qualidades mentais intrínsecas dava lugar a enumeração de circunstâncias externas, necessidades cotidianas, ações, e assim por diante. Esperávamos ser capazes de comparar os dados obtidos em conversas com sujeitos de diferentes grupos que haviam experimentado diferentes formas de comunicação e diferentes níveis de educação. (Luria, 1990, p. 194)

O objetivo de Luria (1990) era determinar o quanto os sujeitos avaliados eram capazes de lidar com sua própria vida interior de forma geral, de isolar características psicológicas particulares neles mesmos, de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas. O autor se propôs a observar e descrever como os sujeitos, de uma maneira geral, foram capazes de se relacionar com suas próprias características de personalidade, de delinear seus próprios traços de caráter e de formular, conscientemente, suas peculiaridades psicológicas.

Os resultados do experimento mostraram que, assim como na construção da imaginação, o processo de autoanálise e autoconsciência está estritamente ligado ao contexto social e ao nível de cultura em que o sujeito está inserido. Os sujeitos do primeiro grupo fracassaram na tarefa, se recusavam a mencionar qualidades positivas e negativas deles mesmos ou respondiam com descrições de aspectos concretos de suas vidas e achavam mais fácil caracterizar outras pessoas, nas palavras do autor: “Algumas vezes, apontavam ter ‘maus vizinhos’ como uma de suas dificuldades” (Luria, 1990, p. 195). Sobre a autoavaliação, o autor afirma que os sujeitos falavam suas qualidades baseadas no que as outras pessoas diziam:

Os sujeitos declaravam que, “indo pelo que aqueles ao seu redor diziam”, eles tinham algumas dificuldades, discutiam com os seus vizinhos, não trabalhavam rápido o suficiente, e assim por diante. Tendiam a trocar a caracterização de qualidades intrínsecas pela descrição de formas concretas do comportamento externo. (Luria, 1990, p. 195)

Luria destaca que verificou o papel das atividades coletivas no desenvolvimento da autoconsciência, como podemos ler a seguir:

... essas atividades tais como planejamento em conjunto, discussão

sobre a eficiência do trabalho da brigada, avaliação da eficiência do próprio trabalho, e assim por diante, tornaram-se proeminentes e assumiram a forma de relações deliberadas, planejadas, na realização da mudança para formas coletivas de economia. Moldando a autoconsciência, nós podemos considerar o papel da economia coletiva como o fato fundamental desvendado pela nossa pesquisa. (Luria, 1990, p. 195)

Luria realizou esse experimento com adultos, portanto apenas nos inspiramos nele para propor tarefas para as crianças pré-escolares e escolares, cujo roteiro se encontra no final deste livro, a fim de verificar como as crianças se viam e se avaliavam. Segundo Bozhóvich (1987), o desenvolvimento da autoconsciência e da autoavaliação possui particularidades específicas em cada período do desenvolvimento. Na primeira infância, a criança se depara com a tensão entre duas tendências afetivas contraditórias: agir segundo seu desejo e corresponder às exigências e normas dos adultos. Diante disso, deve eleger suas ações, formando o “sistema Eu” (Bozhóvich, 1987, p. 262), desenvolvendo sua autoconsciência em estreita relação com a formação da personalidade. As normas se complexificam e o pré-escolar segue buscando aprovação dos adultos, esforçando-se para merecê-la (Bozhóvich, 1987). Segundo Mukhina (1996), “à medida que assemelha as normas e regras de conduta, a criança as utiliza para julgar as outras pessoas, embora ainda lhe seja difícil aplicá-las a si mesma” (p. 208).

Ao final do período pré-escolar, a criança vai se tornando capaz de tomar consciência de si mesma, desenvolvimento que não ocorre por completo nesse período (Bozhóvich, 1987; Mukhina, 1996). Na idade escolar, a partir da aquisição de novos conhecimentos, a criança começa a tomar consciência de seus processos de pensamento, por isso a tomada de consciência é considerada uma neoformação desse período do desenvolvimento (Davydov, 1988/2009; Vygotski, 2000), como mencionamos anteriormente. Portanto, **nossos objetivos nesse encontro foram: determinar o quanto as crianças eram capazes de lidar com sua própria vida interior de forma geral, de isolar características psicológicas particulares nelas mesmas, de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas, bem como analisar o quanto tinham consciência do meio em que vivem.** Procuramos, ainda, verificar se as crianças analisavam suas próprias características ou se reproduziam o que lhe era dito, se reproduziam um “eu ideal”, além de analisar se ao final da conversa conseguia montar um texto sobre ela mesma, verificando também sua linguagem escrita.

Primeiramente, propusemos à criança que criasse uma sequência de história em quadrinhos de três tirinhas sobre uma criança indo à escola, no seu primeiro dia de aula. Depois que a criança fez a tirinha, fizemos a ela perguntas relacionadas às características do personagem (como o personagem se sentia por ir à escola, como ele era, quais suas qualidades, quais suas limitações). Em seguida, questionamos sobre a criança, a partir

do quadrinho (em que era igual ao personagem, em que se diferia, suas próprias características). Também realizamos essas questões relativas a outras pessoas de seu entorno.

Tivemos diferenças significantes de comportamento de duas crianças nessa tarefa. Tony, que se apresentou desde o início muito criativo, assim que escutou o comando, disse que já sabia o que iria fazer; dessa forma, optamos por solicitar que ele desenhasse, não usando o molde que havíamos organizado. Seu desenho encontra-se na Figura 36:

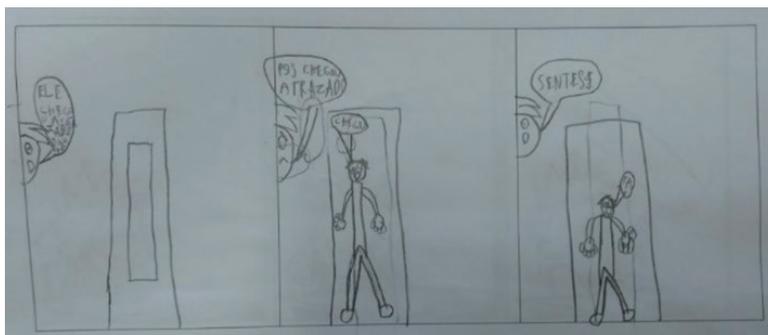


Figura 36. História em quadrinhos criada por Tony

Tony desenhou uma porta e uma cabeça que representava a professora dizendo “ELE CHEGOU ATRAZADO DINOVO”, no segundo quadrinho desenhou um menino na porta, dizendo “CHEGUEI” e a professora dizendo “POS CHEGOU ATRAZADO”, no terceiro quadrinho desenhou a professora dizendo “SENTESE”, e o menino dizendo “TA”. Percebemos que ele, primeiro, fazia o balãozinho para depois escrever, apresentando dificuldade em fazer caber a escrita no balão. No segundo quadrado, com ajuda, ele desenhou um balão maior, no terceiro quadrado, ele desenhou o balão primeiro e escreveu depois, sem dificuldades. Pudemos notar que ele **necessitava ajuda para planejar, mostrando que esse processo psicológico se encontrava compartilhado com o adulto**. Voltando à análise da autoconsciência, ao ser questionado sobre como era o personagem que ele desenhou, ele citou características físicas: “tem cabelo amarelo, usa óculos, camisa xadrez, mochila vermelha xadrez, calça preta, sapato marrom”. Ao ser questionado sobre suas características falou “feliz, inteligente, legal, esportista”.

Quando foi questionado se se parecia com ele, Tony afirmou que “só um pouco”, retomando as características físicas: “não uso óculos”. Posteriormente, ao ser questionado novamente, responde: “sou um pouquinho legal”, “esportista” e “um pouquinho inteligente”. No momento em que foi interrogado por que era um pouco inteligente, falou que deixava umas perguntas em branco na prova. Sobre como são as pessoas que ele conhece, ele falou que sua mãe era divertida, mas que ficava muito tempo no celular,

assim como seu padrasto. Assim que perguntamos sobre quais eram suas qualidades, falou que era inteligente e divertido, comentou: “esse *negócio é difícil*”, “*eu gosto de esporte, jogar videogame*”. E foi mais difícil para ele falar suas limitações/dificuldades; retomou o que um amigo disse, que ele era lerdo, mas que queria ser um pouquinho mais rápido e mais inteligente. Percebemos que Tony mostrou que conseguiu identificar suas qualidades e limitações, bem como comparar suas características com os outros e dizer algumas características de outras pessoas. Portanto, estava desenvolvendo autoconsciência de suas capacidades e características, além da vontade de superar suas dificuldades (ser mais inteligente, mais rápido).

Já para Fernando, entregamos nosso modelo para que pudesse completar, conforme a Figura 37.



Figura 37. História em quadrinhos criada por Fernando

Para fazer o desenho, Fernando entrou debaixo da mesa, dizendo que era surpresa e escreveu: “O MENINO ESTAVA SEM FAZER NADA E LEMBROU QUE TINHA UM TEXTO GRANDE DE TAREFA FICOU DESESPERADO ERA DE HISTORIA”. Chamou a nossa atenção sobre qual século era essa história, pois ele escreveu “SECOLO XII” (se referindo ao século XII), demonstrando gostar de mostrar o que aprende na escola. Ao ser questionado como estava o menino, ele falou “*tranquilo, sem fazer nada*”, mas que quando lembrou o que tinha que fazer, ficou desesperado, levou susto, que isso acontecia com as crianças. Depois contou uma situação em que passou susto em casa, mas já fugindo um pouco do contexto.

Para as crianças exporem melhor seus sentimentos e características, preparamos um recurso – apresentamos carinhas (*emoticons*), para que elas pudessem usar nessa atividade, representadas na Figura 38.



Figura 38. Exemplo de recurso usado no encontro “Conversa e construção de história em quadrinhos”. Fonte: Freepik.

Em nossas avaliações, Tony quase não utilizou esse recurso, mas Fernando sim. Ele pegava as carinhas e dizia que às vezes se sentia triste, às vezes feliz, então começamos a explorar os momentos em que se sentia assim e ele nos foi contando. Quando questionado para escolher um que mais o representasse, ele não conseguiu escolher. Também não soube dizer as qualidades e as limitações de seus pais, ao perguntarmos mais uma vez sobre suas qualidades, mostrou de novo as carinhas, conversamos com ele sobre tipos de pessoas e sobre qualidades e dificuldades no geral. Ao ser interrogado sobre quais qualidades existem, Fernando falou usando as carinhas: *“feliz, triste, preocupado”*, então o ajudamos: *“inteligente, criativo”*. Quando perguntamos se ele era inteligente, ele disse que não *“porque eu já tentei várias vezes ser uma pessoa boa aqui na escola, só que ninguém me deu moral, aí de repente eu fiquei assim”*, disse que na escola as professoras não gostavam dele, *“... conversam sobre esse negócio comigo”*. Separou todas as carinhas tristes, falou que se sentia assim na escola e disse que se sentia feliz *“algumas vezes”* e, em casa, se sentia feliz.

As carinhas funcionaram como um meio de conversar com a criança, como por exemplo, com Fernando, para saber melhor sobre um episódio de discórdia que aconteceu entre sua mãe e a professora. Também mostrou que sabia que seu desempenho está pior no 4º ano, *“eu fazia tudo rapidinho, mas agora eu faço tudo por último... eu sinto tanta pena disso, no 3º ano eu tinha uma professora que eu gostava, eu queria que ela continuasse dando aula para mim”*.

Quando questionado se ele tinha defeito⁵⁵, se tinha algo que ele poderia melhorar, ele falou *“eu não entendi o significado de defeito”*, então explicamos o que é e demos exemplos, o que o fez comparar qualidades e

55 Acreditamos que essa pergunta poderia haver sido formulada de uma forma melhor. A palavra “defeito” poderia haver sido substituída por “dificuldades”, por exemplo, ou poderíamos haver perguntado apenas se tem algo que ele poderia melhorar.

limitações em geral. Ele não conseguia falar nenhuma característica sua. Quando foi solicitado que fingisse que estava se apresentando, que devia dizer suas limitações e qualidades, Fernando não conseguia dizer nada dele, apenas com muita insistência nossa, disse “*eu sou inteligente*”.

Concluimos que Fernando também apresentou ter consciência de suas dificuldades, mas não analisava o que podia fazer para ser diferente na escola, apresentou mais dificuldade em descrever suas características, respondendo nessa atividade proposta apenas sobre sentimentos, que, às vezes, era feliz e, às vezes, triste. Ademais, não conseguia diferenciar-se dos outros, dizer como as outras pessoas são e no que ele se diferencia. Destarte, verificamos que Fernando também se encontrava em um processo de desenvolvimento da consciência de suas capacidades e dificuldades, de seus sentimentos, no entanto encontrou mais dificuldades em ter consciência de suas características, mostrando que a tomada de consciência (neoformação do escolar) se encontra na zona de desenvolvimento próximo. Assim como André, que também soube descrever sentimentos que possuía, contudo, não soube dizer suas características, atendo-se às coisas que fazia bem e coisas em que não era tão bom (nas disciplinas), outrossim não conseguiu se comparar a outras pessoas no que tange à personalidade, restringindo-se às características físicas.

Inferimos, pois, que essa atividade que organizamos nos ajudou a conversar mais com as crianças e que nos forneceu elementos para analisar sobre a **tomada de consciência, autoconsciência e a autoanálise**, porém não se espera que essas capacidades estejam desenvolvidas nas crianças do ensino fundamental, mas que pode ser possível analisar seus estados de desenvolvimento. Dessa forma, pudemos observar o que se necessitava trabalhar com a criança para que ela desenvolvesse esses processos. Vale ressaltar a unidade afeto-cognição para o desenvolvimento da criança e essa atividade nos permitiu vislumbrar melhor a esfera afetiva no processo de avaliação.

Para ilustrar, trouxemos algumas ações realizadas por Tony, que demonstrou que estava desenvolvendo a consciência de suas capacidades, sempre nos mostrando o que sabia, o que havia aprendido: “*vocês não acharam legal que eu sei fazer letra cursiva?*”. Perguntou-nos em um encontro, sabia falar de algumas características que apresentava, qualidades e até mesmo dificuldades (ser mais inteligente, mais rápido), o que confirmava a sua necessidade de superá-las. Esse comportamento de mostrar todo o tempo o que fazia, indicava-nos que o conhecimento estava ganhando um lugar importante em sua vida e o que ele precisava, naquele momento, era que o seu meio também valorizasse isso; essa deveria ser sua motivação para a atividade de estudo, entretanto, para isso, o entorno deveria condizer com esse objetivo. Em todos os encontros, ele demonstrou que necessitava de constante aprovação e motivação, em outras pa-

lavras, que o outro o percebesse e o valorizasse. Dessa forma, a valorização de sua atividade de estudo (seus aprendizados) pela família e escola era importante para que Tony continuasse se desenvolvendo; era importante que sua atividade de estudo se consolidasse como sua atividade guia.

Reforçamos, a partir da literatura consultada e das avaliações realizadas, que as crianças precisam ouvir que são capazes e terem seus esforços reconhecidos para que desenvolvam capacidades que as ajudarão no processo de escolarização. Quando as crianças escutam outra coisa ou não escutam nada, isso pode impactar seu desenvolvimento na esfera cognitiva e emocional.

3.3.6 Avaliação pedagógica: leitura, escrita e habilidades matemáticas

Facci et al. (2007) destacam a importância de envolver a equipe pedagógica na avaliação psicológica, a fim de que todos possam participar no processo de compreensão e análise das potencialidades das crianças. Além de realizar um primeiro encontro com caráter interventivo, como propusemos, uma outra forma de envolver a equipe pedagógica formalmente no processo de avaliação, que não foi possível em nossas avaliações, consiste em pedir aos profissionais da escola que realizem uma avaliação pedagógica com a criança. Assim, esses profissionais possuirão elementos para discutir com o(a) psicólogo(a) e contribuir de forma mais participativa na análise e discussão dos casos. Infelizmente, em nossa prática, os pedagogos não tiveram disponibilidade para tal, portanto, elaboramos também atividades para avaliar a leitura, escrita e matemática, que apresentamos neste item. Essas atividades foram elaboradas junto a um pedagogo, que fazia parte da pesquisa sobre a avaliação psicológica⁵⁶. Esse profissional também auxiliou na análise das respostas enunciadas pelos alunos.

Nosso encontro foi elaborado baseado nos princípios apresentados no Capítulo II e na Provinha Brasil, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Inep & Daeb, 2016a, 2016b, 2016c), instrumento do governo que avalia a alfabetização das crianças. Organizamos um roteiro para essa atividade (ver páginas finais deste livro). A Provinha Brasil foi implementada em 2008 e consiste em um instrumento de avaliação que é aplicado no início e no término do ano letivo, o objetivo é “auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras” (Inep & Daeb, 2016a, p. 3). Baseamo-nos na primeira etapa da Provinha Brasil, que foi realizada nas escolas no primeiro semestre do ano letivo de 2016 com alunos matriculados no segundo ano

⁵⁶ Gostaríamos de ressaltar mais uma vez que essas avaliações envolveram uma equipe de pesquisadores. A avaliação pedagógica teve ajuda especialmente do pedagogo Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça.

do ensino fundamental. Essa edição, segundo o material consultado, tinha como principal objetivo “realizar o diagnóstico dos níveis de alfabetização⁵⁷ depois de um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam auxiliar o trabalho do professor e dos gestores ao longo do ano” (Inep & Daeb, 2016a, p. 3).

O roteiro foi dividido em duas séries: na primeira, foram realizadas atividades que exploravam as habilidades relacionadas à linguagem escrita; já na segunda, foram realizadas atividades que permitissem analisar as habilidades relacionadas à linguagem matemática apropriadas ou em processo de apropriação pela criança. Essas atividades tinham o fito de: analisar em que nível de desenvolvimento a criança se encontrava na relação entre pensamento e linguagem; identificar o nível de alfabetização; verificar o nível de apropriação da linguagem matemática; localizar as dificuldades e as potencialidades da criança; analisar as mediações necessárias para que a criança realizasse as atividades.

1ª série – Leitura e escrita

Na avaliação da linguagem escrita, consideramos importante verificar se o aluno estava no nível de alfabetização ou de letramento, propondo tarefas que pudessem avaliar algumas das categorias elencadas pelo supracitado instrumento governamental: a leitura, a conceitualização e a escrita da criança, conforme indicamos na Figura 39.



Figura 39. Esquema para criação do roteiro de avaliação da linguagem escrita. Fonte: a autora.

De acordo com o guia de correção da Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016c), a **alfabetização** é entendida como “o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, e o **letramento** como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos

⁵⁷ Para avaliar crianças não alfabetizadas, indicamos a leitura de Goés (1984).

na cultura escrita” (p. 9, grifo nosso). Logo, o material que desenvolvemos considera os seguintes eixos de habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, conforme retiramos de Inep e Daeb (2016c, p. 9):

1. Apropriação do sistema de escrita – diz respeito à apropriação, pelo estudante, do sistema alfabético de escrita. Considera-se a importância de o alfabetizando compreender, entre outros aspectos, a lógica de funcionamento desse sistema, por exemplo: **identificar letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica, reconhecer unidades sonoras como fonemas e sílabas e suas representações gráficas (dominando correspondências grafofônicas), reconhecer diferentes estruturas silábicas das palavras e conhecer marcas gráficas que demarcam o início e o término de cada palavra escrita.**

2. Leitura – entendida como “atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve [...] capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização, até aquelas que habilitam o estudante à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento” (BRASIL, 2008). Isso implica que o estudante desenvolva, entre outras habilidades, as de **ler palavras e frases, localizar informações explícitas em frases ou textos, reconhecer o assunto de um texto, reconhecer finalidades dos textos, realizar inferências e estabelecer relações entre partes do texto.**

3. Compreensão e valorização da cultura escrita – refere-se aos aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no ambiente escolar e os de ocorrência mais espontânea no cotidiano. (Inep & Daeb, 2016c, p. 9, grifo nosso)

Sobre a **escrita**, um dos cinco eixos de habilidades indicados anteriormente, o guia da Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016c) afirma que essa avaliação não possibilita realizar essa análise, mas o material reforça sua importância, entendendo a escrita:

... como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdos e formas se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados e a um contexto previamente estabelecido. Para ser um escritor competente, é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante-vogal-consoante ou consoante-consoante-vogal, por exemplo) até escrever frases, bilhetes, cartas, histórias, entre outros gêneros, utilizando o princípio alfabético. (p. 10)

O nosso material foi construído para que esse item pudesse ser avaliado, como explicaremos abaixo, juntamente às análises realizadas em outras atividades do processo avaliativo que estamos propondo, já explicado anteriormente neste Capítulo. O desenvolvimento da linguagem escrita começa antes da entrada da criança na escola, tem sua origem nos gestos

indicativos do bebê e se desenvolve de forma complexa envolvendo a fala externa, a brincadeira de papéis, o desenho e os rabiscos (Luria, 2014b), estando relacionado ao desenvolvimento da função simbólica, que consideramos como indicador de análise no encontro destinado ao jogo de papéis direcionado. Além disso, em outros encontros propusemos a realização de leitura e escrita, que deviam ser analisados em conjunto com as informações obtidas neste encontro, conforme sugerimos ao final deste tópico e ao final deste Capítulo.

Conforme está no final deste livro, primeiro mobilizamos o pensamento da criança para responder as questões. Portanto, primeiramente mostramos a Figura 40⁵⁸ e perguntamos o que ela via na figura, como, por exemplo, o que estava acontecendo e quais objetos estavam presentes na figura.



Figura 40. Imagem 1 utilizada na avaliação pedagógica.

Na questão seguinte, apontamos para a cama na figura e pedimos que a criança sinalizasse a opção em que estava escrito o objeto. As palavras variavam apenas a sílaba inicial, pois, seguindo as instruções da Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016a), tínhamos como objetivo verificar se a criança era capaz de identificar a sílaba “CA”, como a sílaba inicial da palavra que representava o objeto sinalizado na imagem, avaliando a habilidade da criança em reconhecer o valor sonoro de uma sílaba. A resposta correta era a primeira (CAMA), se a criança optasse pelas alternativas DAMA, FAMA ou LAMA, tínhamos o indicativo de que a criança não **consequia estabelecer relação entre grafemas e fonemas**. Para ilustrar, Augusto teve dificuldades nessa tarefa, ele viu todas as opções e falou que estava tudo igual, todas tinham a letra “A” e a letra “M”. Ele conseguiu ler as opções uma por uma apenas da seguinte forma: “C+A= CA, M+A= MA”, e, depois de perguntarmos como ficava a palavra, ele falou “CAMA”. Mostrou, portanto, que tinha uma leitura silábica (com ajuda) e que, por isso,

58 Retirada de <http://elprofeysuclasedept.blogspot.com.br/2014/07/secuencias-temporales-traves-de-la.html>

fez confusão quando eram palavras maiores. Augusto conhecia algumas letras, porém não tinha atribuído o significado funcional ao sistema de escrita, como ficou mais claro na atividade de jogo de papéis direcionado, em que desenhou o que iria comprar na “padaria” no lugar de simbolizar com letras, por exemplo. Segundo Luria (2014b), o sistema de escrita não é linear e contínuo, dessa forma, as crianças podem voltar a usar letras que lembram sem o significado socialmente compartilhado.

Em outra questão, apontamos para o sapato na figura e pedimos que a criança mostrasse a opção em que aparecia a letra inicial do nome do objeto. Tínhamos como objetivo, como indica a Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016a), **avaliar se a criança conseguia identificar a relação grafema-fonema com mais de uma correspondência sonora**. Dessa forma, para marcar a alternativa correta, a criança precisava identificar o grafema S, que corresponde ao fonema /s/, como a letra inicial da palavra representada pela imagem (alternativa C). Ao optar pela alternativa que contém a letra A como resposta, a criança, provavelmente, considerava o som da vogal presente na sílaba inicial da palavra e não observava o fonema /s/ presente na sílaba. Ao marcar a alternativa que continha a letra T como resposta, a criança podia estar se atendo ao valor sonoro da sílaba final. Já ao sinalizar a alternativa que continha a letra C como resposta, era possível que a criança estivesse considerando a semelhança sonora entre os fonemas representados pelas sílabas SA e CA. Nessa tarefa, Augusto também apresentou dificuldades, escolhendo a letra “C”. Observamos que, em todas as tarefas, a criança buscava recursos para auxiliá-lo a responder às questões de linguagem escrita, uma vez que havia notado que tinha um cartaz com o alfabeto na sala.

Pedimos também para a criança fazer uma lista de no mínimo três elementos que via na figura. Se a criança apresentasse dificuldades para escrever, era preciso auxiliá-la com perguntas ou usando o alfabeto. Tínhamos como objetivo analisar o que a criança mostrava facilidade e quais eram seus erros ou dificuldades, sempre observando qual tipo de ajuda a criança necessitava para chegar à resposta correta, considerando a zona de desenvolvimento próximo proposta por Vigotski (1934/2009a). Em nossas avaliações, percebemos que Fernando dominava o código da linguagem (era alfabetizado) e estava em fase de letramento (domínio dos gêneros textuais). Um dos indícios, para tal, consistia em sua preocupação para colocar o ponto final, quando perguntamos se ele havia acertado a lista, demonstrando, pois, uma preocupação em nível textual e não de palavras. Nessa atividade de listar palavras, ele apenas não colocou acentos agudos, sua lista foi: “*homem – relógio – despertador – urso de pelúcia*”. Depois de falarmos que não nos referíamos ao ponto final quando pedimos para ele verificar a sua resolução da tarefa, falamos as palavras de forma pausada: “re-ló-gio”, e ele imediatamente colocou o acento.

Entretanto, outras crianças necessitaram de mais ajuda, como Alice,

que tinha facilidade em escrever palavras que não tinham encontro consonantal ou de vogal, mas que encontrou dificuldade principalmente com as palavras que tinham a letra “r”, mais especificamente em encontros consonantais com a letra “r”, provavelmente por causa da dificuldade na fala. Também encontrou dificuldade com os dois “s” e encontro de vogais e encontro consonantal. Alice escreveu as palavras: “*cama – sapatro – sapato – tavisro*”, portanto, nessa atividade a auxiliamos, falando mais devagar as palavras, mais de uma vez, e usamos o alfabeto, pedindo para que ela escrevesse novamente as palavras, precisando das mesmas correções novamente.

Na tarefa seguinte, pedimos que a criança mostrasse a opção que representava o que estava acontecendo na figura. Todas as opções tinham escrito “o menino” e “na cama” e o objetivo, assim como um dos itens da Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016a), era **verificar se a criança reconhecia a locução verbal correta, se sabia ler frases, se identificava aquela que representava corretamente a imagem**, que era a alternativa B (O MENINO ESTÁ SENTADO NA CAMA). Se a criança sinalizasse as outras opções (A - O MENINO ESTÁ LENDO NA CAMA, C - O MENINO ESTÁ COMENDO NA CAMA ou D - O MENINO ESTÁ DEITADO NA CAMA) ela, possivelmente, fazia leituras parciais da frase. Era preciso atentarmos para o processo da resposta, porque Fernando, por exemplo, respondeu a opção D, porém a figura realmente podia induzir que ele estava deitado no lugar de sentado, já que ele estava despertando. Portanto, seu erro não foi relacionado às dificuldades na leitura.

Também apresentamos outras duas figuras (Figura 41 e 42)⁵⁹, para que a criança, usando também a primeira imagem apresentada, pudesse ordená-las e contar uma história sobre o que estava acontecendo.



Figura 41. Imagem 2 utilizada na avaliação pedagógica



Figura 42. Imagem 3 utilizada na avaliação pedagógica

Nessa questão, tínhamos o objetivo de verificar se a história que a criança inventava correspondia com as figuras e se ela conseguia colocá-las na ordem correta e como organizava seu pensamento. A sequência de quadros foi, também, uma atividade apresentada por Lessa (2014), em sua proposta de avaliação. Em nossa pesquisa prática não houve erros em

59 A Figura 41 foi retirada de <https://elrincondeaprenderblog.wordpress.com> e a Figura 42, de <http://elprofesyclusadedept.blogspot.com.br/2014/07/secuencias-temporales-traves-de-la.html>

relação a essa questão, Fernando respondeu: *“ele tá acordando, ele tá se vestindo para ir trabalhar ou ele tá indo passear”*.

Na próxima tarefa, apresentamos o texto “A Foca” de Vinicius de Moraes, presente na Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016a) e pedimos que a criança o lesse, oferecendo o nível de ajuda necessário. Analisamos a leitura da criança e, mais uma vez, o tipo de ajuda que precisava para ler o texto. Outrossim, pedimos para a criança indicar em qual alternativa continha o assunto do texto. A criança acertaria se sinalizasse a alternativa B (“A FOCA”), que, segundo o material (Inep & Daeb, 2016a), mostra que a criança reconhece o assunto de um texto com o apoio do título. Já, se a criança indicasse as alternativas A (“A BOLA”), C (“A BARRIGA”) ou D (“A SARDINHA”) provavelmente, se concentrava em fragmentos do texto como “bola no nariz”, “espetar a barriga” ou “bater palminha para a sardinha”.

Em nossas avaliações, verificamos que Helena lia frases e textos sem dificuldades; lia até mesmo quando não lhe era pedido, apresentando leitura rápida e fluida. Nesse texto, ela pulava muitas palavras, corrigindo-se sozinha muitas vezes e, em outras, nós a corrigíamos. Verificamos que seus erros de leitura aconteciam por querer ler rápido, porém ela demonstrava que entendia o que lia. Tony também lia sem dificuldades, mas apresentava pressa e nesse texto ele não leu o título, tendo dificuldades para responder à questão. Verificamos que, quando ele lia sem ajuda, pulava informações, apenas não o fez quando o guiamos a usar o lápis abaixo de cada frase, lendo perfeitamente o texto.

Sobre como realizávamos essas análises, de forma, sintética, em relação à leitura, observamos se a criança conseguia ler, o tipo de leitura, se estabelecia relação entre grafemas e fonemas, o sentido da escrita e qual o tipo de ajuda que necessitava. Em relação à escrita, observávamos se a criança conseguia escrever, se reconhecia letras, se estabelecia relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas, sentido da escrita, se utiliza alfabeto e demais tipos de ajuda que necessitava. Para analisar a capacidade de conceitualização, verificávamos se a criança entendia o que lia e a capacidade de interpretar figuras e texto, bem como o tipo de ajuda que necessitava para cumprir com esses objetivos.

Vale ressaltar que os indicadores de análise puderam ser averiguados também em outros encontros, como no jogo de papéis direcionado, na construção de história em quadrinhos e nos jogos livres, quando a criança selecionava a leitura de livros, por exemplo. Os encontros propostos aqui não são receitas, apenas um guia, e, tendo isso em vista, em outros encontros poderão surgir situações que explorarão melhor a cópia, ditado, produção de texto e leitura. Em nossas avaliações, utilizamos a leitura de livros apenas ao final dos encontros, caso esse fosse escolhido pela criança, como mencionamos anteriormente, entretanto uma pesquisa de

Silva e Silva (2019) mostra a possibilidade de usar a literatura infantil na avaliação das queixas de forma mais sistemática. As autoras selecionaram livros infantis e planejaram encontros que envolviam a leitura, a escrita e o desenho com crianças do 2º ano da educação básica. O material, aqui citado, pode servir de inspiração para outras avaliações que visem avaliar a linguagem escrita e outros aspectos envolvidos nesse processo.

Retomando a nossa proposta, para analisar a apropriação da linguagem escrita, que envolve a internalização de sistemas de signos e símbolos, bem como a linguagem matemática que apresentamos a seguir, propusemos uma avaliação, não apenas do resultado, em outras palavras, nosso objetivo não era averiguar se a criança acertou ou errou as tarefas, mas sim como ela a resolveu, que tipo de estratégia usava e qual o tipo de ajuda necessária. Consideramos, então, o conceito de zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 1934/2009a) em todas as tarefas e os níveis de ação em que a criança precisava de ajuda ou resolvia sozinha. Para tal análise, utilizamos o conceito de planos de ação de Galperin (1957/2009a), Solovieva (2014), Talizina (2009) e o estudo da linguagem como reguladora da ação de Luria (2015b). Assim, analisamos, por exemplo, se a criança lia ou escrevia com apoio de objetos concretos como o alfabeto (ação materializada); se a sua fala acompanhava suas ações ou se as realizava em silêncio.

2ª série – Habilidades matemáticas

A alfabetização em matemática, segundo a Provinha Brasil, consiste em:

... um processo contínuo que passa do concreto (as crianças atribuem significados às suas próprias experiências lúdicas) para o abstrato (generalizando as relações com base naquelas experiências). Nesse sentido, ser alfabetizado em Matemática é compreender o que se lê e se escreve a respeito das primeiras noções de número e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, sabendo expressar-se por meio da linguagem matemática. (Inep & Daeb, 2016c, p. 15)

Dessa forma, as atividades propostas para a avaliação da linguagem matemática tinham como objetivo verificar em qual nível do desenvolvimento dessa linguagem as crianças se encontravam. Partindo do pressuposto de que é papel da escola, nesse momento de alfabetização, trabalhar dois conceitos principais de número e operação, conforme a Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016c), nós precisávamos saber se a criança tinha internalizado os conceitos básicos desse processo, que são comumente trabalhados na educação infantil, como os de medida, conjunto, classificação e quantidade. Sintetizamos essa ideia na Figura 43.

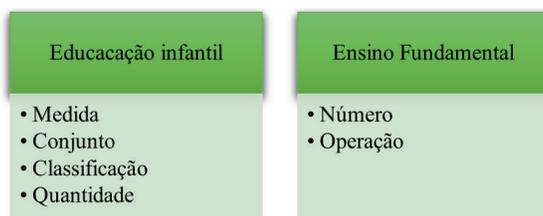


Figura 43. Habilidades envolvidas no processo de alfabetização em matemática. Fonte: a autora.

As atividades que envolviam números e operações foram adaptadas a partir da Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016b). Assim, na primeira tarefa de nosso roteiro, mostramos uma figura com nove maçãs e perguntamos quantas maçãs a criança conseguia ver na figura e pedimos que escrevesse a quantidade. Algumas crianças, como Helena e Camila, que diziam ter mais facilidade em português, escreveram “nove” e não o número, diferente das crianças que possuíam mais facilidade em matemática, como Augusto, o que já sinalizava um pouco suas dificuldades e interesses.

Na questão seguinte, lemos o seguinte problema: “Na casa de André tinham nove maçãs, mas André e seu amigo Lucas comeram 4 dessas maçãs” e solicitamos que a criança apontasse a opção que mostrava quantas maçãs sobraram. Nesse sentido, analisamos se a criança montava a operação, se a realizava mentalmente, com a ajuda de dedos, se chegava à resposta correta (5). O objetivo desse item era **verificar se a criança resolvia problemas que demandavam subtração**⁶⁰, segundo a Provinha (Inep & Daeb, 2016b). Se o aluno marcasse “1” podia indicar que ele se ateu à informação “um” cesto, contida no enunciado, já se o aluno marcasse “4”, provavelmente estava considerando a quantidade de maçãs consumidas e o aluno que marcasse “9”, possivelmente considerava a quantidade de maçãs que inicialmente havia no cesto. Como se tratava de uma avaliação que considerava o processo e não o resultado, deveríamos saber por qual motivo a criança escolhia a resposta dada e deveríamos ajudá-la, no sentido de que chegasse à resposta correta; então, usamos estratégias como mostrar a figura das maçãs e/ou a tabuada.

Em nossas avaliações, Helena demonstrou que não reconhecia a operação que tinha que fazer para encontrar a resposta, usou seu próprio dedo, mas sem conseguir chegar à resposta correta. Sugerimos que ela fizesse riscos no papel e ela, então, deu a resposta certa, porém, ainda não sabia qual operação havia realizado, pois ao montar a conta, sugeriu que era “vezes”, com ajuda falou “é de tirar” e colocou o símbolo correto. Entretanto, Érica resolveu sozinha a tarefa, tampando quatro maçãs para dar a resposta correta, mostrando facilidade no plano concreto, mas mesmo acertando a resposta,

60 A adição foi bastante trabalhada no encontro de jogo de papéis direcionado, por isso não incluímos essa operação aqui.

quando foi perguntada qual operação ela usou, respondeu que era de dividir, demonstrando que tinha dificuldade em operar com números.

Na tarefa seguinte, mostramos para a criança a figura de uma bicicleta (Figura 44) e perguntamos quantas rodas ela tinha, pedindo também para que escrevesse o número em uma folha.



Figura 44. Imagem 5 utilizada na avaliação pedagógica.
Fonte: Inep & Daeb (2016b).

Depois solicitamos que a criança indicasse quantas rodas teriam quatro bicicletas, dando opções. Segundo a Prova Brasil (Inep & Daeb, 2016b), **o objetivo dessa tarefa era verificar se a criança resolvia problemas que envolvesse multiplicação e a ideia de proporcionalidade**. A criança que escolhia a opção “6” provavelmente somava as informações numéricas fornecidas, já a que optava pelas últimas alternativas, possivelmente não operava com os números. Visando que a criança chegasse ao resultado correto, oferecemos níveis de ajuda, como os mencionados na tarefa anterior. Para realizar essa tarefa, Helena falou que era muito difícil, mas ao reler a questão sozinha contou em voz alta: “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... 8!”. Alice usou os dedos, contando de dois em dois. As duas crianças tiveram dificuldades em montar a conta no papel, tanto de adição, quanto de multiplicação, necessitando de nossa ajuda para tal.

Também na tentativa de resolver essa questão, Augusto não falou a operação certa, quando foi dito que era de multiplicação, afirmou que não podia fazer porque havia deixado seu lápis que tinha a tabuada na sala, mostrando que necessitava de algum apoio e, nesse caso, ele usava com frequência o seu lápis. Sugerimos, então, uma outra forma de resolver a tarefa (desenhando), ele o fez e conseguiu resolver outra situação parecida, a partir dessa mesma estratégia, mostrando que conseguia resolver, quando lhe era ensinado e que tinha mais facilidade no nível concreto, mas que também precisava de ajuda para interpretar o problema.

Na terceira questão, mostramos a Figura 45 à criança.



Figura 45. Imagem 6 utilizada na avaliação pedagógica.
Fonte: Inep & Daeb (2016b).

A partir disso, lemos o seguinte problema: “Bianca resolveu dividir dez lápis em dois estojos, colocando a mesma quantidade em cada um. Aponte a opção que representa o número de lápis que Bianca colocou em cada estojo”. Segundo a Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016b), **o objetivo dessa tarefa era avaliar a habilidade de resolver problemas de divisão, com o apoio de imagem**. Deveríamos verificar como a criança chegava ao resultado correto. Se não, aqueles que optavam pela primeira alternativa, que continha a resposta “2”, provavelmente consideravam somente um dos dados apresentados no enunciado e não realizaram nenhuma operação, bem como indicava os que responderam a terceira opção – “10”, que a criança pôde ter sido atraída pelos dez lápis da imagem. Já, se a criança escolhesse a última alternativa – “20”, poderia sugerir que ela multiplicou os dados do problema, indicando uma equivocada interpretação desse.

Em nossas avaliações, ao visualizar a figura com dez lápis, Alice traçou uma linha na metade e falou a resposta correta, porém, quando solicitamos que montasse a conta em uma folha em branco, ela não conseguiu fazê-lo sozinha. Ao ser perguntada como tinha chegado à resposta, disse que contou e repartiu no meio. Em tentativas para chegar à conta, ela colocou $5+5=10$ e não soube chegar à resposta “divisão”, mesmo com ajuda. Montamos a conta, mas ela apenas colocou o resultado. Helena, ao resolver essa tarefa, primeiramente falou “20”, mostrando que provavelmente somou dez mais dez, e não conseguiu encontrar uma resposta sozinha. Usamos dez lápis e de forma concreta, ela os dividiu em dois grupos, encontrando a resposta correta. Ao perguntarmos que operação acabara de fazer, ela falou “*mais*”, falamos que ela havia acabado de fazer uma divisão e ela comentou que não sabia fazer divisão, ficando feliz quando falamos que ela havia terminado de fazê-la. Ao passar para o papel, notamos sua dificuldade anterior às operações: com a escrita de números.

Caso a criança apresentasse dificuldade em resolver essas questões, **voltávamos para tarefas que pudessem avaliar seus conhecimentos anteriores aos conceitos de número e suas operações**. Inspirados por Quintanar e Solovieva (2010), elaboramos a tarefa 4, na qual mostramos à criança dois conjuntos com blocos lógicos na mesa. Dessa forma, perguntamos a

ela qual conjunto possuía mais blocos. Objetivamos analisar como ela fazia para saber qual conjunto tinha mais elementos, se respondia espontaneamente, se ordenava os blocos, se contava ou qual outra estratégia ela usava. Se a criança utilizasse a conta, sugeríamos fazer uma sequência dos blocos com ela, mostrando uma outra forma de responder a questão, explorando o conceito de medida e quantidade.

Em nossa pesquisa empírica, Fernando fez a contagem mentalmente, falando qual conjunto tinha mais elementos, de forma correta. Quando questionado como sabia, ele então tocava em cada bloco, movendo-os, mostrando que ele voltara ao nível concreto com o objetivo de confirmar sua resposta. A criança demonstrou que tinha apropriado os conceitos básicos de classificação, quantificação e número. Outras crianças como Alice e André, também contaram, porém, tocando em cada bloco, desde o início. Essas duas crianças não souberam responder quantas peças o conjunto que tinha mais elementos possuía a mais que o outro, apresentando dificuldades relacionadas à escolha de qual operação deveria ser realizada para encontrar a resposta. Diferente de Helena, que respondeu rapidamente de forma correta e quando questionada disse: "*conta de menos... conta de menos é fácil*".

A quinta tarefa e última, que preparamos, foi inspirada em Vygotski (2000), mais especificamente no experimento que o autor apresenta no texto *Desarrollo de las operaciones aritméticas*. A atividade consistia em dispor cinco blocos pequenos sobre a mesa de maneira que formasse uma cruz e pedia-se que a criança contasse quantos blocos tinha. O objetivo era verificar como ela resolvia, se contava duas vezes o bloco que estava no meio e qual estratégia utilizava: conta em voz alta, mentalmente, colocando a mão ou alguma outra. Em nossas avaliações Fernando respondeu corretamente, realizando a contagem mentalmente, já Helena respondeu uma peça a mais e, quando questionada, contou tocando o dedo em cada peça e então deu a resposta correta.

Para a análise da avaliação da linguagem matemática, elegemos três indicadores de análise: número, operação e conceitos pré-escolares. Para avaliar o conhecimento da criança relacionado ao número, observávamos se a criança conhecia os números, se sabia representá-los, o sentido da matemática e qual o tipo de ajuda que necessitava. Relacionado ao conhecimento de operação, observávamos se a criança conseguia interpretar os problemas, se montava operações e como as montava, se conseguia resolver problemas matemáticos, quais conseguia e quais não conseguia, verificávamos quais estratégias utilizava e o tipo de ajuda que necessitava para resolvê-los. Os conceitos pré-escolares eram analisados na forma como a criança fazia para saber qual grupo tem mais elementos, se respondia espontaneamente, se ordenava os blocos, se contava ou qual outra estratégia ela usava. Para analisar a apropriação dessas linguagens, que

envolve apropriação de sistemas de signos e símbolos, propusemos uma avaliação, não apenas do resultado, em outras palavras, nosso objetivo não era averiguar se a criança acertou ou errou as tarefas, mas sim como ela as resolveu, que tipo de estratégia usava e qual o tipo de ajuda foi necessária.

Como sinalizamos na análise da apropriação da linguagem escrita, as habilidades matemáticas, bem como os processos mencionados nas outras atividades como função simbólica, atividade voluntária e tipo de pensamento, foram analisadas a partir dos níveis de ação, propostos por Galperin (1957/2009a), Solovieva (2014), Talizina (2009), considerando também a linguagem como reguladora da ação, como proposto por Luria (2015b). Os níveis foram utilizados para a avaliação dos processos psicológicos, da capacidade de realizar operações matemáticas e da escrita da seguinte forma: esses indicadores de análise eram considerados no nível material quando a criança se apoiava em objetos mais concretos para desenvolver a tarefa ou nos dedos, no caso das operações matemáticas; eram considerados como dependentes da linguagem externa quando a linguagem externa acompanhava a ação; eram considerados internos quando as ações eram realizadas em silêncio.

Portanto, esse entendimento dos **níveis de ação**, como fomos sinalizando ao longo da exposição, podem ser formas de analisar o nível de desenvolvimento das categorias de análise que viemos sinalizando ao longo deste Capítulo. Para avaliar esses níveis, também foi importante entendê-los juntamente à **zona de desenvolvimento próximo** (Vigotski, 1934/2009a; Vygotski, 2006). Por conseguinte, a ajuda brindada à criança acontecia em níveis (ver esquema no final deste livro) e apoiadas nos níveis de ação, combinando então com o conceito de **base orientadora da ação** (Galperin, 1959/2009b). Para ilustrar, seguem dois exemplos em que verificamos a capacidade de realizar operações matemáticas.

No primeiro, a criança sozinha podia conseguir realizar a ação apenas contando nos dedos, como Alice, e a ajudávamos a realizar a conta no papel, usando sua linguagem externa para guiar seu comportamento e ela conseguia realizar a ação a partir dessa ajuda. Em um nível um pouco mais avançado, como de Tony, a criança usava o recurso da fala, enquanto resolvia a tarefa, ação na qual ela mesma direcionava sua atenção e, com isso, conseguia resolver a operação. Nos dois casos, a criança precisava de estratégias relacionadas à linguagem para realizar tal ação, porém apresentava níveis diferentes do uso da linguagem, pois enquanto o primeiro exemplo é ainda exterior, o segundo indica que uma internalização desse controle de comportamento estava mais próxima do seu nível de desenvolvimento. Logo, esses recursos poderiam ser explorados pelos professores para que a criança se desenvolvesse de modo a conseguir resolver a tarefa sozinha futuramente.

Além dessas particularidades que mencionamos, observamos que era preciso também verificar o sentido dessas linguagens (português e matemática) para a criança, se existia necessidade em aprendê-las. Para isso, far-se-ia necessário entender esse conceito de sentido e significado, bem como todos os outros indicadores de análise que mencionamos em todas as atividades, juntamente à atividade-guia. Vale ressaltar que a necessidade, que advém da família ou da escola, é o que possibilita a formação de motivos para que a criança se engaje na atividade de estudo. Portanto, um dos meios essenciais para realizar essa investigação da queixa escolar era analisar as **condições que a criança teve para desenvolver esses processos (elos intermediários ou particularidades)**. Portanto, tínhamos condições de fazer uma análise que não responsabilizasse a criança pelos processos não estarem dentro do esperado, bem como de apresentar essas análises para os responsáveis que deverão criar essas condições.

3.4 DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO: MOVIMENTANDO OS ENVOLVIDOS NA QUEIXA

Durante a realização do processo avaliativo (os encontros com os pais ou responsáveis, com os professores e com as crianças), obtivemos bastantes dados que foram desvelando a queixa e sinalizando o nível de desenvolvimento da criança, fazendo-se necessário realizar uma interpretação “criativa”, como aponta Vigotski (1934/2009a), entendendo esses resultados de maneira explicativa, considerando a totalidade das informações. Segundo Vygotski (1936/1997), o diagnóstico do desenvolvimento infantil proposto por si só não deve se limitar a medir o intelecto, como expusemos no Capítulo II, mas sim deve-se confrontar diferentes aspectos da conduta, a partir de uma avaliação comparativa e de interpretação crítica das informações obtidas de diferentes formas, baseado em todas as manifestações e fatos do desenvolvimento.

Como de praxe nas avaliações, fazia-se necessária a confecção de um relatório que deveria ser apresentado e discutido com os envolvidos. Assim o fizemos nas avaliações realizadas por nós e a ideia era de que esse relatório contivesse as análises explicativas do desenvolvimento da criança, como o relatório de Fernando, que se encontra no final deste livro.

As avaliações tradicionais trazem o termo “devolutiva” para esse momento de entrega e apresentação do relatório. Esse termo remete a uma postura passiva dos pais ou responsáveis, da criança e da escola em relação ao psicólogo, pois este está devolvendo algo e não pensando e discutindo sobre o problema. Realizamos, pois, uma análise que deveria ser apresentada aos envolvidos, mas também pensamos que discussões produtivas poderiam surgir a partir desses “resultados” que seriam apresentados. De acordo com Vygotski (1936/1997), **um dos objetivos gerais**

da avaliação do desenvolvimento é contribuir para ações educacionais. Dessa forma, entendemos que ela deve ser um instrumento de intervenção, sendo esse o principal objetivo deste livro. A avaliação deve contribuir, portanto, para a promoção do desenvolvimento da criança, a partir, principalmente, dos diretamente envolvidos: família e escola. Logo, depois de realizadas as análises, estas deveriam ser apresentadas e discutidas com os envolvidos no processo de avaliação: a criança, os pais ou responsáveis e os profissionais da escola.

3.4.1 O encontro com a criança para discussão dos resultados da avaliação

Para a devolutiva com a criança, preparamos um portfólio com os produtos das atividades realizadas com ela. Segundo Arantes (2017), o portfólio é uma ferramenta, que foi utilizada primeiramente pelo campo da arte, com o objetivo de reunir trabalhos e apresentá-los para empregadores, e hoje vem sendo discutido como um instrumento importante também na área de educação. Como no portfólio se materializam as produções e atributos desenvolvidos para tais, configura-se como uma ferramenta importante para esse encontro. Esse portfólio foi mostrado para todos os envolvidos, já que ilustrava as explicações que deveriam ser dadas com a leitura do relatório.

Foi preciso, nesse momento com a criança, resgatar o motivo dos nossos encontros. Por exemplo, quando perguntamos se Érica se lembrava porque tinha realizado o atendimento psicológico, ela respondeu que não tinha ideia. Então, explicamos que estávamos investigando como ela pensava e aprendia e apontamos que observamos que ela já sabia ler, que, às vezes, queria ler rápido e pulava algumas palavras, por isso não precisava ler tão rápido, porque poderia perder informações importantes. Além disso, também observamos que, na matemática, ela só precisava aprender a passar para o papel as contas que já sabia realizar com os objetos e citamos o exemplo das atividades com blocos, explicando que os professores a ajudariam a aprender o que ela ainda não tinha aprendido.

Nesse sentido, mostramos o portfólio para as crianças, que tinha como título “Atividades da Érica”, por exemplo. À medida que mostrávamos as atividades, era importante lembrarmos com ela como foi a atividade, quais eram as regras, os comandos, como ela se saiu, como ela aprendeu algo novo, que em um primeiro momento foi com ajuda, mas que depois fez sozinha. Reunir todas as atividades da criança, além de lembrá-la das atividades, foi importante para valorizar o que ela fez durante os encontros, haja vista que a valorização é algo fundamental para o engajamento da criança na idade escolar. Retomamos o pressuposto que o meio é fonte de desenvolvimento, em outras palavras, as relações sociais que a

criança está inserida criam motivos que serão internalizados por ela e que irão guiar sua atividade. Esse processo é afetivo-cognitivo.

Reconhecendo o caráter afetivo também da avaliação, conversamos com as crianças no sentido de reconhecer seus esforços. Helena estava realizando os encontros porque “*não estava bem em matemática*”, segundo ela. Então, falamos para ela os avanços que teve na apropriação dos conteúdos da matemática, valorizando o que já sabia e como a escola iria ajudá-la a superar suas dificuldades. Também valorizamos sua leitura, dizendo que ela já sabia ler, que tinha bom desempenho em português (fato que a deixou surpresa) e era muito inteligente e criativa.

Por conseguinte, foi importante escutar da criança como foi realizar as atividades, como ela se sentiu, se aprendeu algo, do que gostou, dentre outros assuntos que poderiam surgir. Por exemplo, Tony mostrou interesse em nossos encontros e, na devolutiva, nos propôs brincar de “*construtor*”, referindo-se ao jogo de papéis, no qual ele, inclusive, chegou a dividir os papéis que seriam colocados na brincadeira, que teríamos que escrever nos crachás, seguindo o mesmo padrão da atividade que realizamos com ele. Fernando se colocou triste ao saber que nossos encontros tinham acabado. Entendemos que estávamos dando a atenção de que criança precisava naquele momento, por isso a escola e a família precisavam ser parceiras do processo avaliativo, para que esse momento não fosse apenas de diagnóstico, mas também de um primeiro passo para que acontecessem mudanças nas condições exteriores que possibilitassem a criação de sentido da atividade de estudo.

Reforçando a importância de valorizar a criança e suas produções, ao final do portfólio, nós escrevemos mensagens destinadas à criança. Essa mensagem continha elogios acerca de como a criança se apresentou para nós e um incentivo para sempre buscar aprender coisas novas. Mostramos para a criança que o principal ambiente que possibilitaria a ela conhecer e aprender coisas novas é a escola, discutindo com a criança estratégias para melhorar sua relação com suas professoras e com o meio, em geral, pois Fernando, por exemplo, tinha uma relação conturbada com a figura da professora, devido a uma desavença entre ela e sua mãe. A relação de Tony com a professora também era hostil, ao início do processo avaliativo; entretanto essa relação, pelo que fomos observando, modificava-se e, ao perceber isso, era preciso destacar com a criança a importância dessa relação.

Esse encontro se configurou como um espaço importante para resgatar com a criança todas as atividades que foram realizadas, mostrar suas produções com o intuito de valorizá-la e destacar suas potencialidades. As crianças sofriam pelo mau desempenho na escola e esse sofrimento se relacionava diretamente com a manutenção da queixa porque, como já mencionamos neste Capítulo, o desenvolvimento é uma unidade entre cogni-

ção e afeto (Elkonin, 1987; Vygotski, 2006). Se a construção e a manutenção da queixa envolvem fatores cognitivos e afetivos, a sua superação deveria considerar esses dois aspectos de forma dialética. Foi nosso papel, nesse encontro, deixar isso claro e, especificamente com as crianças, cabia-nos dar atenção a esse sofrimento e valorizar seus esforços, contribuindo para a formação de suas motivações para a atividade de estudo. Em nossas avaliações, algumas crianças, como Helena, mostraram-se felizes em saber que iríamos mostrar seu portfólio para suas famílias, demonstrando que estavam orgulhosas de suas produções, bem como de ter essa posição de destaque nesse momento. Segundo Mukhina (1996, p. 198), “... a criança que realiza uma tarefa de trabalho mede-a pela utilidade que tem para outras pessoas (para a família, para seu grupo ou para a sociedade em geral)”.

3.4.2 O encontro com a família para discussão da avaliação e formas de encaminhamentos

Pensamos que esse encontro deveria ser um momento em que era possível apresentar os resultados da avaliação de forma que os envolvidos entendessem um pouco sobre as leis do desenvolvimento, responsabilizando-se nesse processo. Portanto, acreditamos que deveríamos resgatar com a família a queixa, por qual motivo iniciamos o processo de avaliação, explicando a forma como foi realizada a avaliação psicológica, destacando que o objetivo principal foi investigar o que a criança já sabia fazer sozinha e o que conseguia fazer com ajuda para, posteriormente, realizar orientações aos pais e à escola com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades máximas.

Foi um momento de explicar para os pais ou responsáveis como ocorreu todo o processo de avaliação e como seu filho(a) se comportou nas atividades realizadas, **ressaltando não só as dificuldades, mas também as potencialidades** que observamos. Em nossas avaliações, as mães se mostraram interessadas e algumas orgulhosas quando ressaltávamos a forma de ser da criança de maneira positiva ou alguma ação da família que contribuía para o desenvolvimento dela, como a mãe de Fernando. Ou, por exemplo, quando contamos as respostas criativas e altruístas de Helena, a mãe se surpreendeu, e, refletindo, concordou que *“tem horas que realmente a Helena surpreende, mas tem horas que parece que ela esquece o que já aprendeu”*, resgatando a dificuldade. Nesse momento, explicamos que tendo em vista as respostas tão inteligentes de Helena, não seria possível falar de uma deficiência intelectual, de atenção ou de memória, e destacamos que os processos psíquicos não são inatos, eles precisam ser desenvolvidos e o que estava faltando para ela era aprender a utilizar recursos para se lembrar, pois quando prestava atenção, quando algo tinha sentido para ela e quando utilizava recursos, conseguia reter a

informação na memória.

Nesse momento, foi importante superar a ideia do desenvolvimento inato e puramente genético que os responsáveis, muitas vezes, carregavam. Por exemplo, a mãe de Fernando havia falado, no primeiro encontro, que a culpa da sua dificuldade era do pai, que a criança havia “*puxado o pai*”. Portanto, essa ideia se fazia presente, ora mais explícita, ora mais implícita e, por isso, a necessidade de modificá-la.

Assim, ao explicar, de forma breve, sobre o desenvolvimento humano, o objetivo era implicar os pais ou responsáveis no processo de desenvolvimento do filho. Alguns pais achavam que já “*fizeram de tudo*”, como a mãe da Helena, que nos contou que “*até*” pediu a uma tia psicopedagoga para ensiná-la e comentou situações em que ela tentava ensinar a criança sobre trocos com dinheiro. Nesse momento, explicamos que não é qualquer ensino que provoca desenvolvimento; por exemplo, no caso que a mãe trouxe, ela começou a ensinar um conceito já muito avançado para a criança – valor – quando na verdade, a criança precisava aprender os conceitos básicos de matemática antes; era preciso uma organização no processo de ensino. Além disso, era preciso criar necessidades para que a criança se motivasse a aprender e colocamos algumas sugestões para a mãe sobre como poderia fazê-lo.

Destarte, ressaltamos a importância da **criação de um ambiente de estudo** em casa. Dentre várias mudanças que se poderiam fazer para tal, os pais deveriam sempre perguntar o que a criança aprendeu na escola e valorizar o que ela trouxesse para que ela pudesse ver o sentido em aprender. A mãe de Fernando, por exemplo, concordou que poderia fazer algumas mudanças em casa, como estudar junto com ele, uma vez que ela havia comentado que ela mesma se fechava no quarto para estudar, quando poderia compartilhar esse momento com o filho que também necessitava dessa atividade.

Era necessário **valorizar essa atividade** da criança. Em nossas avaliações, percebemos que, em todos os casos, esse aspecto precisava ser explicado aos pais. Por exemplo, em praticamente todos os encontros, André precisava de nossa motivação constante para interagir e realizar as atividades propostas. Apenas, não observamos esse comportamento em situação de brincadeira, já que se dispunha a brincar em todos os encontros. Para que essa criança se engajasse na atividade de estudo, ela precisava que fosse criada essa necessidade de fora, pois essa seria internalizada, gerando objetivos e atividades, conforme mencionamos em outros momentos neste trabalho.

Tony também demonstrou que precisava constantemente de aprovação de suas habilidades e conhecimentos. As posturas das crianças vêm ao encontro do que afirma Bozhóvich (1987), que a criança busca a aprovação

dos adultos. De acordo com Mukhina (1996), é importante para a criança a motivação dos adultos e dos seus colegas, sendo que o último vai ocupando uma posição cada vez mais importante no decorrer do desenvolvimento. Sobre o pré-escolar, a autora afirma que "... uma das principais motivações de sua conduta é o desejo de receber um carinho ou elogio do adulto... A ânsia de manter relações positivas com o adulto, obriga a criança a acatar as regras de comportamento estabelecidas por esse adulto" (p. 200).

O estabelecimento e a manutenção de regras em casa são essenciais para o desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança. Entendido isso, foi importante falar com a família sobre as regras de casa, visto que entrando na escola, existiam muitas normas para serem seguidas. Considerando que a criança necessita do adulto para organizar seu comportamento, uma forma para que isso ocorra é com o estabelecimento de acordos, regras e limites. Leontiev (2014a) afirma que as cobranças das pessoas ao redor da criança possibilitam, no embate com as potencialidades e conhecimentos internos, que aconteçam mudanças internas e externas que fazem com que ela tenha uma nova atividade. As regras, normas e instruções serão internalizadas pela criança, não em um processo mecânico, mas que envolva outros fatores cognitivos-afetivos, desenvolvendo sua atividade voluntária.

No caso de Tony, por exemplo, que tinha uma queixa de mostrar-se "*sem controle*", agressivo e de que fazia comentários fora de hora, averiguamos que, quando ele perdia ou via que ia perder em algum jogo, na atividade de brincadeira livre, burlava algumas regras, além de trapacear, bem como queria a todo tempo brincar de quebra-cabeças. Esse comportamento foi melhorando, a partir do momento em que nos mantínhamos estritos quanto às regras, que deviam ser claras desde o início, explicadas, mostrando sua importância, e fazíamos acordos com ele, envolvendo-o na criação da regra. Analisamos que os processos psíquicos, que estavam na zona de desenvolvimento próximo (compartilhadas com o adulto), eram a atividade voluntária e a autoconsciência/autoanálise. Logo, devíamos mostrar para a família seu papel na formação desses processos.

A ideia era provocar mudanças nesse ambiente para que a atividade de estudo viesse a ser a atividade-guia da criança. Entendendo que o sentido é formado a partir da internalização das significações sociais pela atividade, conforme menciona Leontiev (2014a), quando queremos que a atividade de estudo tenha sentido para a criança, para que seja criado o motivo de adquirir conhecimento, tem-se que mudar o meio; em outras palavras, tem-se que criar as necessidades de estudar. Nossas sugestões foram que os responsáveis pudessem perguntar mais sobre a escola, sobre o que a criança aprendeu no dia, acompanhar seus cadernos, dentro das possibilidades de cada familiar, pois tal ação envolve questões como o nível de escolarização dos pais ou responsáveis, porém,

de alguma forma, era necessário valorizar suas produções, envolver-se na atividade, que deveria ser a mais importante na vida da criança, nesse período do desenvolvimento.

Além disso, outro aspecto que foi necessário abordar com os responsáveis foi sobre a importância de **provocar novas vivências**. Vigotski (2009b) defende a necessidade de ampliar a experiência da criança para desenvolver a atividade de criação, a imaginação, que é “condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (p. 25). Ainda segundo o autor: “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência... mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (p. 23). A relação entre imaginação e experiência é mútua: a imaginação apoia-se na experiência e esta se apoia na imaginação. Entendido assim, ampliar a experiência significa ampliar a imaginação que influencia toda a organização psíquica da própria compreensão da realidade. Tentamos nesse encontro mostrar a importância disso e tornar mais palpável o que podiam fazer, como, por exemplo, realizar brincadeiras e passeios. Contando sobre o desempenho de Augusto nas brincadeiras, a mãe se movimentou no sentido de perguntar por quais jogos ele se interessou, perguntando mais de uma vez, pois, segundo ela, iria comprá-los e brincar mais com ele, lembrando que essa mãe, no nosso primeiro encontro, havia nos falado que Augusto não gostava de brincar.

Vigotski (2009b) ao postular sobre a relação dialética entre experiência e imaginação se refere também à relação com a experiência alheia, a experiência social, a qual é possível a partir da apropriação de diferentes linguagens artísticas. Ademais, ampliar o contato com a arte é uma forma de ampliar experiências, de enriquecer a imaginação, pois significa expandir a relação da criança com um sistema simbólico rico que contribui de forma ímpar para o desenvolvimento afetivo-cognitivo. Promover mais contato com a literatura infantil, por exemplo, seria uma mudança significativa que poderia ser feita em casa, corroborando as postulações de Silva e Silva (2019), que discorrem sobre a importância da literatura infantil na vida da criança.

Sendo a afetividade também essencial nesse processo de escolarização, é importante que a vida da criança gire em torno da atividade de estudo, que sua preocupação seja em aprender e que ela não seja invadida por problemas adultos que não têm condições de solucionar. Fernando, por exemplo, mostrava-se afetado pelo divórcio dos pais e pela tensão entre a mãe e a professora. Consoante Vigotski (2018), a forma como atribuímos sentido a um episódio, influencia no desenvolvimento da personalidade consciente. O autor apresenta um exemplo de como um mesmo ambiente pode afetar diferencialmente três crianças. O episódio vivenciado por elas foi de que a mãe, em virtude de um transtorno ou embriaguez, maltratou seus filhos, espancando-os e tentou atirar um deles pela janela. Uma das

crianças estava apavorada, desenvolveu sintomas defensivos, como medos e gagueira. Outro filho apresentou um sofrimento em que a mãe representava uma figura conflitiva de amor e de medo. Já o filho mais velho entendia que sua mãe tinha alguma patologia e que os irmãos estavam apavorados e em perigo, apresentando seriedade e preocupações precoces. Ele passou a desempenhar o papel de chefe de família, cuidava da mãe e dos irmãos, o que mudou o seu curso de desenvolvimento.

Fernando se assemelhava à criança mais velha do caso apresentado por Vigotski (2018). Ele também “... não era um garoto de vivacidade correspondente à sua idade” (p. 76). A forma como Fernando se apresentou para nós, com suas falas rebuscadas e preocupadas, expressava suas vivências. De acordo com Vigotski (2018), “... as especificidades constitutivas da pessoa ou criança parecem ser mobilizadas por uma vivência na qual se precipitam e se cristalizam” (p. 79). Ainda, segundo o autor, em famílias que os pais se separam “... frequentemente nos deparamos com momentos ligados a crianças difíceis de serem educadas” (p. 79). Como a criança reage a essa situação depende do quanto ela a entende, da relação sentido e significado. Não podemos generalizar que todos os filhos de pais separados terão problemas na escola, pois a influência de uma situação na vida da criança não depende do conteúdo do episódio, mas do sentido atribuído. No caso de Fernando, entendemos que essa situação o estava prejudicando na escola, o que demandaria um trabalho psicológico terapêutico com ele, por isso orientamos que ele se beneficiaria de um acompanhamento psicológico para superar a queixa.

Outrossim, orientamos a mãe de Alice que sua filha (assim como poderia fazê-lo toda a família) realizasse acompanhamento psicológico, já que possuía uma história de vida complexa e que era preciso um aprofundamento psicológico para a compreensão de como ela vivenciou determinados episódios delicados pelos quais passou. Nesse caso, também orientamos a mãe em relação ao uso de óculos, haja vista que a criança tem dores de cabeça constantes e apresentou alteração no exame de visão, conforme nos foi informado por ela mesma, bem como um tratamento fonoaudiológico, pois a dificuldade da criança, na fala, poderia refletir-se na escrita.

Percebemos, em geral, que a família, muitas vezes, se defendia muito nessa importante etapa do processo avaliativo. Algumas mães disseram que já fizeram de tudo e a criança não aprendia, como, por exemplo, a mãe de Helena dizia que ela tinha algum problema de memória e atenção, outras culpavam a escola atual (por exemplo, as mães de Fernando e Augusto), outras culpavam a escola anterior (por exemplo, a mãe da Alice). Por isso, quando realizamos um processo avaliativo que visa implicar todas as partes e não em dar um diagnóstico que responsabilize unicamente a criança, como poderia ser mais fácil, é preciso muito cuidado nesse momento do processo avaliativo. Era preciso explicar o caráter social do desenvolvimento

humano, desvelando o que está por trás do processo de escolarização: a qualidade das relações das crianças que possibilitam (ou não) que elas se engajem na atividade de estudo.

Por conseguinte, o objetivo era mostrar aos pais ou responsáveis e professores que o ensino e a educação formam certas capacidades ou qualidades mentais nas crianças e apontar o papel da afetividade também nesse processo, para movimentá-los nesse sentido.

3.4.3 Encontro com os profissionais da escola

A partir das análises concretizadas, fazia-se possível realizar uma etapa que Vygotski (1936/1997) destaca como fundamental na avaliação: o **prognóstico**, pois, a partir da avaliação, estabelecemos em qual nível de desenvolvimento a criança se encontrava, podendo prever como esta poderia superar suas dificuldades. Porém, é importante destacar que ela só conseguiria superá-las, se fosse ajudada para tal e, por isso, era importante que, a partir dos resultados da avaliação, fossem realizadas ações pedagógicas organizadas especialmente para a criança avaliada. Dessa maneira, fazia-se interessante que esses resultados fossem ponto de partida para ações interventivas que pudessem reverter a queixa.

Nesse encontro apresentamos como foi realizada a avaliação e tínhamos como um dos objetivos explicar para a escola o seu papel para a superação das dificuldades das crianças avaliadas. De acordo com Vygotski (1936/1997), esse momento é importante para mostrar “procedimentos e meios especiais de ação pedagógica que possam estar fundados... na compreensão científica da criança” (p. 337). Para isso, era importante **mostrar as facilidades das crianças e as dificuldades de forma que já fossem apontados os caminhos para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento, superando tais dificuldades**. Por exemplo, em nossas avaliações, como Augusto frequentava a sala de apoio, recomendamos que deveria ser desenvolvido um trabalho de alfabetização com ele, pois não conseguiria seguir sua turma que se encontrava em um nível de letramento. Também sugerimos que fossem realizadas atividades como jogos de formar palavras, leituras de livros diferentes e mais chamativos, uso de alfabeto, entre outras, pois a criança já possuía certa aversão às atividades relacionadas à linguagem escrita e mostrava mais facilidade e mais interesse em situações de jogo.

Nessa transição do período pré-escolar para escolar, era importante que se combinassem jogos juntamente às tarefas escolares, desde que planejados para um objetivo, pois a qualidade da brincadeira, assim como a qualidade do ensino, interfere na qualidade do desenvolvimento. O professor deveria avaliar qual a melhor forma de implementá-los em sua sala de aula, de acordo com as necessidades das crianças. Nas avaliações que

realizamos, percebemos isso principalmente com Augusto e André, porque ambos necessitavam de mais situação de jogo e de criação de motivos para a atividade de estudo.

Consideramos que um dos objetivos da avaliação deve ser a **possibilidade de criar estratégias para a superação da condição atual, provocando o desenvolvimento da criança**. Partindo dos resultados da avaliação do nível de desenvolvimento intelectual da criança, pode ser preparado um esquema de base orientadora da ação correspondente ao plano de desenvolvimento intelectual em que ela se encontra. Solovieva (2014) destaca a importância da realização do diagnóstico diferencial dos planos de desenvolvimento intelectual, antes de iniciar o trabalho educativo de formação de conceitos. Esse trabalho poderia ser feito por um profissional como o psicólogo na clínica ou nas salas de recurso e oficinas de apoio⁶¹. Para isso, deveria haver um trabalho de formação com esses profissionais e as salas de recursos deveriam ser preparadas para tal, mas o que acontece, hoje em dia, é que essas salas reproduzem o ensino formal em que a criança tem dificuldade, o que faz com que as crianças reproduzam a mesma e não a supere.

Em nossas avaliações, nós sugerimos que Alice fosse encaminhada para a sala de recurso, por exemplo, dando orientações gerais do que precisava ser trabalhado com ela, apoiando-a em suas facilidades, como ações verbais, por exemplo. Alice gostava muito de vídeos e se interessava por temas complexos, e seria desafiador se o educador usasse esses recursos nas oficinas, contribuindo então para seu desenvolvimento. Segue um exemplo de parte das recomendações que fizemos para ela:

... que realize atividades as quais a auxiliem a superar suas dificuldades com a matemática, e que contribuam para uma maior apropriação da linguagem escrita: leitura, discussão e produção de texto. Alice se beneficiará de atividades realizadas na Sala de Recursos, em que possa ser trabalhada a superação dessas dificuldades. Como atividades interessantes para serem exploradas com Alice na sala de recursos, apresentam-se algumas sugestões:

- Apresentar vídeos interessantes para ela, discuti-los e propor atividades de produção de texto.
- Brincar com jogos que tenham regras estritas para serem seguidas, como jogos de mesa, jogo da memória e outros que tenham regras e instruções que sejam bem explicadas antes de serem iniciados;
- Realizar atividades com outras crianças, a fim de contribuir para o senso de cooperação;
- Incentivar Alice a desenvolver habilidades artísticas, pois ela demonstra interesse em realizar desenhos e fazer artesanato. (Trechos

61 Uma das pesquisadoras da equipe da pesquisa empírica – Oliveira (2020) – realizou, em sua pesquisa de mestrado, uma proposta de intervenção na sala de recurso a partir do modelo de avaliação apresentado neste trabalho, inclusive com algumas das crianças que apresentamos aqui.

retirados do relatório)

Voltando para a sala de aula formal, o professor poderia se dedicar a mudar sua metodologia, incluir jogos e brincadeiras, os quais são importantes no processo de transição do período pré-escolar para o escolar, e envolver os alunos de uma outra forma, podendo contribuir para a aprendizagem de todos. Ele deveria entender seu papel no desenvolvimento da criança, mas que também não é qualquer ação pedagógica que promove desenvolvimento; o ensino deveria ser organizado para tal finalidade.

Esse encontro também se configurava em um momento de mostrar **o papel da escola na criação de sentidos e motivos para a atividade de estudo**. Por exemplo, Augusto era bastante valorizado pelas suas capacidades matemáticas, sendo assim, a criança se interessava e realizava tarefas referentes a essa disciplina; porém, não era reconhecido por seus aprendizados relativos à linguagem escrita, o que o levava a não querer aprender nada referente a essa habilidade. Portanto, sugerimos que seus êxitos ou seus esforços fossem gratificados e reconhecidos, a fim de criar motivos para que melhorasse sua relação com a linguagem escrita. Sobre essa dinâmica, Mukhina (1996) destaca o papel do adulto que ao reconhecer e comparar os resultados da atividade da criança no sentido de valorizá-los, possibilita que a criança, posteriormente, seja capaz de autoavaliar suas realizações, desenvolvendo também a vontade e o autodomínio, o que conduz a novas motivações de conduta.

A discussão dos resultados que estamos propondo, bem como toda a avaliação, difere-se das avaliações tradicionais. Vygotski (1936/1997) destaca que geralmente esse momento é carente de conteúdo, que “... amíúde devolve ao pedagogo só o mesmo que se recebeu dele”. Não tendo a devida importância, muitas vezes, porém, de acordo com o autor, essa etapa é a que demonstra “... a veracidade da investigação em seu conjunto” (p. 337), devendo, pois, “... ser concreta, rica de conteúdo, proporcionar indicações definidas, precisas e claras com respeito à medidas que se adotem com a criança e aos fenômenos que devem ser eliminados na criança com essas medidas” (p. 337). Pesquisadores contemporâneos como, por exemplo, Ribeiro et al. (1998) e Souza (2007) também têm defendido que esse momento seja de orientações aos pais e responsáveis e à escola. Portanto, entendemos que este é o momento mais importante do processo de avaliação, em consonância com o que aponta Vygotski (1936/1997, p. 337), “... A prescrição... é seu objetivo final e dá sentido à toda a investigação”. Nas palavras do autor:

O pedagogo deve saber, quando recebe uma prescrição, contra que coisa tem que lutar no desenvolvimento da criança, a que recursos deve apelar para isso e que efeito espera desses recursos. Unicamente conhecendo tudo isso, poderá valorar o resultado de sua influência. Do contrário, por sua indeterminação, a prescrição pedagógica competirá, ainda durante muito tempo, com a prog-

nose pedológica. (p. 337)

Realizar esse tipo de avaliação que estamos propondo, pode incomodar um pouco a escola, assim como comentamos sobre a família. A escola também se arma⁶² muitas vezes no sentido de querer tirar a responsabilidade dela, alguns professores alegam que a culpa é da família “desestruturada” ou da criança com problemas, pensamento que imobiliza a escola, pois não há nada que ela possa fazer dentro dessa lógica. Em nossas avaliações, sentimos esse embate várias vezes com professoras apreensivas, olhares que recebíamos nos corredores nos acusando de intrusos, com comentários de que eles já sabiam o que a criança tinha ou o problema da família.

Outro momento em que sentimos isso, foi quando tivemos que insistir para ter esse momento de apresentação dos resultados aos professores, porque as orientadoras pedagógicas consideraram que poderiam repassar as informações para eles. Entretanto, esse contato com as professoras objetivava ser um momento de aprendizado e de intervenção, não sendo possível terceirizá-la. Explicamos isso às pedagogas, que, ao final, entenderam que se tratava de uma avaliação diferente das tradicionais, e que era fundamental a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem para que fosse possível pensar em estratégias que auxiliassem a criança na apropriação dos conteúdos curriculares.

Quando conseguimos nos encontrar com as professoras, uma nos surpreendeu bastante. A professora de Tony, que chegou “desconfiada” ao primeiro encontro, pedindo até mesmo para não ser gravada, chegou à devolutiva muito interessada, falando de mudanças de atitude que teve depois do nosso primeiro encontro. Ela elogiou Tony, mas atribuiu sua mudança ao remédio que ele estava tomando (quando avaliamos a criança, soubemos que ele tomava um antidepressivo, mas a professora achava que era um calmante), não valorizando suas próprias atitudes pedagógicas. Por conseguinte, dissemos a ela que Tony teve muitas mudanças em sua vida, desde o início do ano, que podem ter provocado sua transformação: a ida à psicóloga, uma maior presença do padrasto em sua vida, bem como a própria ajuda dela, enfatizando que a postura da professora foi um dos principais motivos para tal. É neste sentido que afirmamos que a avaliação é intervenção, pois provoca alterações na forma como os profissionais lidam com o aluno na escola.

Por isso, uma questão era muito importante na apresentação dos resultados da avaliação: reconhecer os esforços do(a) professor(a) e valorizar seu trabalho. Era necessário compreender o professor como concreto e

⁶² Reconhecemos que os motivos pelos quais a escola se coloca na defensiva podem ser vários. Muitas vezes profissionais externos que realizam pesquisas ou estágios na escola possuem uma postura arrogante, criando uma barreira. Colocamos aqui o que nosso grupo sentiu que poderia indicar essa postura da escola.

não idealizado. Não podíamos chegar com críticas à escola, era preciso ter clareza do objetivo dessa etapa na avaliação que estamos propondo nesta tese: promover reflexões e mudanças que contribuam para o aprendizado e desenvolvimento da criança. O professor tem sido muito desvalorizado, logo ele mesmo talvez não esteja vendo sentido em seu trabalho. Se o motivo do professor ensinar não é o de transmitir o conhecimento socialmente produzido para a criança, que configura em sua atividade profissional, como ele poderá contribuir para a formação do motivo de adquirir esse conhecimento na criança?

Portanto, resgatamos o que deveria ser sua função, o mostramos como portador das exigências sociais que a criança deve assimilar (Talizina, 2009), proporcionando que esse profissional entendesse que, assim como essa queixa foi construída, ela poderia ser superada, desde que houvesse mudanças no entorno da criança. Quando fizemos esse movimento de valorizar o trabalho da professora de Tony, ela se mostrou feliz pelo reconhecimento, disse que quase nunca o tem, comenta sobre o salário baixo: *“os educadores tinham que ter mestrado, doutorado, mas quem quer receber mil reais? acabam sendo recém-formados”*, assim como comentou a falta de formação continuada e de reconhecimento da instituição: *“às vezes chamo as pedagogas para mostrar como o (Tony) está, como ele melhorou, para elas verem ele fazendo atividade”*.

Demos algumas orientações para ela sobre o que poderia fazer para contribuir para o desenvolvimento de Tony: incentivá-lo a desenvolver e mostrar suas habilidades artísticas, uma vez que ele demonstrava interesse e facilidade em realizar desenhos; propor atividades em que ele tivesse papel de destaque: de liderar grupos, protagonizar um teatro, entre outras possibilidades; fazer uso de suas fantasias para produzir história em quadinhos ou textos. A partir de então, a professora compartilhou algumas ideias como um rodízio na sala na qual cada vez um aluno poderia propor regras, comentando que nunca havia pensado de envolvê-los na construção das regras, bem como ela nunca havia pensado em estimular o teatro na sala, no qual Tony poderia ter um papel de protagonista, segundo a professora.

Nesse sentido, pudemos destacar com o(a) professor(a) a importância de inserir ou ampliar o uso da arte em suas atividades. Além de ser um recurso que pode ser explorado em sala de aula, a arte pode ser um instrumento importante na sensibilização da compreensão da queixa escolar, como apontam Silva e Silva (2019). Por isso, segundo as autoras, o psicólogo na avaliação também pode fazer uso desse recurso no sentido de instigar o professor a buscar mais contato com a arte, para que ele possa ver a queixa de uma outra forma, ampliando suas possibilidades de compreensão da realidade.

À medida que realizamos esse encontro, a professora de Tony fez um

movimento, também, de tirar o problema da criança: *“esse problema da divisão não é só dele”*. Outra questão interessante de relatar foi a mudança da postura da professora em relação ao uso de remédio, pois, no primeiro encontro ela havia defendido que Tony deveria fazer uso da Ritalina e, no início deste encontro final, elogiou o que ela pensava ser o calmante que ele estava tomando. Depois de valorizar seu trabalho e fazer as devidas sugestões, quisemos usar esse momento para superar esse pensamento da professora. Ressaltamos novamente seu papel na diferença no comportamento da criança e que ele tinha toda capacidade de se desenvolver, que estava no caminho certo, portanto, a inserção de Ritalina, naquele momento poderia ser um problema, dissemos que o remédio poderia *“matar essa criança cheia de vida”*. Ela então ficou preocupada: *“eu vejo crianças que tomam e ficam bem, mas cada caso é um caso né?”*, até mesmo nos pediu para escrever um relatório que poderia ser mostrado para o médico: *“Porque é muito difícil que a criança vá ao médico e não saia com Ritalina”*.

Vale ressaltar que a criança estava prestes a ir ao médico e a escola se encontrava em um movimento para que ele começasse a tomar metilfenidato (substância química presente em remédios como a Ritalina), como tantos outros que vimos tomando na sala da coordenação, como mencionamos anteriormente. Deste modo, acreditamos que esse momento da devolutiva pôde ser um momento de superação de pensamentos como esse, de tirar a culpa do aluno, de promover mudanças, portanto, um momento de intervenção.

3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este Capítulo teve como objetivo contar como realizamos o processo avaliativo de crianças, em um estudo empírico e, a partir de então, elaboramos o que seriam as etapas para um processo avaliativo de crianças em transição do período pré-escolar para escolar com dificuldades no processo de escolarização, a partir da psicologia histórico-cultural e do método materialista histórico.

Esse processo avaliativo que propusemos visa aprofundar os conhecimentos sobre a queixa escolar, tornando-se um momento de intervenção e um impulso para modificações que devem ser feitas no ambiente, com o fito de que a criança se desenvolva. Esse objetivo difere do objetivo das avaliações tradicionais apresentados neste trabalho, que é de buscar o que há de errado na criança para explicar suas dificuldades no processo de escolarização.

Baseado no estudo teórico que realizamos, entendemos que, a partir da psicologia histórico-cultural, **o psicólogo deve considerar o todo, realizar uma análise sistêmica dos processos psicológicos, mas também entender suas peculiaridades e se atentar para um diagnóstico mais pre-**

ciso do desenvolvimento. Buscando compreender a totalidade, as tarefas que realizamos com as crianças não eram direcionadas à análise apenas de um processo psicológico. Destarte, uma mesma categoria de análise (pensada sempre em relação ao entrelaçamento entre as condições de apropriação e desenvolvimento proporcionados por suas relações sociais), era possível ser observada em diferentes atividades e, para analisá-las, era necessário um estudo de cada caso por separado. A fim de facilitar esse processo **que é único**, sintetizamos os indicadores de análises que foram possíveis obter durante todo o processo de avaliação, ilustrado no final deste livro. O objetivo dessa avaliação foi analisar a totalidade do desenvolvimento da criança em transição do período pré-escolar para o escolar, desde as particularidades das atividades psíquicas que foram possíveis observar nas atividades propostas, considerando a esfera cognitivo-afetiva.

A análise de cada criança, portanto, foi única nesse processo avaliativo e faz-se importante ressaltar que a análise dessas categorias do desenvolvimento foi possível pelo fato de as enxergarmos de forma conectada, relacionando-as com o todo. Logo, para realizar uma avaliação dessa forma, destacamos o que devem ser os objetivos da avaliação psicológica, os quais devem estar presentes em todas as suas etapas, como sintetizamos a seguir:

1. Investigar a história de vida da criança e a constituição da queixa: De acordo com Vygotski (1936/1997), a investigação da história de vida da criança divide-se em duas etapas: a dos momentos conhecidos e dos momentos omitidos. A etapa dos momentos conhecidos engloba as peculiaridades hereditárias e ambientais e a história do desenvolvimento uterino e extrauterino. Porém, esses acontecimentos não devem ser compreendidos isoladamente, mas devem ser considerados na totalidade, a fim de revelar a história do desenvolvimento. Sobre os momentos omitidos, deve-se investigar a educação da personalidade da criança, compreendendo esse desenvolvimento: o contexto e as mediações realizadas para que o desenvolvimento ocorra, com objetivo de compreender como a criança tem se apropriado dos conhecimentos que já foram produzidos socialmente (Vygotski, 1936/1997).

Entendendo a história de vida da criança, devemos entender também quando e como a queixa foi formada, outrossim, qual o lugar que a criança ocupa na escola e em casa, estabelecendo a **relação singular-particular-universal**, entendendo as instituições “escola” e “família” como particularidades que medeiam a apropriação dos produtos da humanidade (universal) pela criança (singular). Reforçamos que esta avaliação que estamos propondo se guia pelo método materialista histórico e isso significa que as queixas, bem como a formação e desenvolvimento dos processos psíquicos, devem ser entendidos dentro das condições histórico-sociais. O desenvolvimento humano universal e omnilateral consiste na finalidade do processo

educativo, o qual é constituído de mediações de esferas particulares, como a família, a escola e demais instituições sociais. Nessa perspectiva, como a sociedade entende o processo de ensino-aprendizagem, quais tipos de investimentos são feitos, a forma como o processo de ensino está organizado, dentre outras particularidades que destoam daquela finalidade que deveria ser atribuída a esse processo (mencionada anteriormente), estão por trás da “dificuldade” aparente que a criança enfrenta na escola.

Dessa forma, é importante recuperar a história da produção da queixa escolar, pois quando esta é apresentada ao profissional que realiza o processo de avaliação, ela se configura em um “problema” aparente da criança, culpabilizando-a pela sua dificuldade e esconde o processo de ensino-aprendizagem que a produziu, e mesmo as **condições de acesso** aos conhecimentos que a criança teve, dependendo de questões como a classe social a que pertence.

2. Analisar o período de desenvolvimento em que a criança se encontra: é importante entender qual atividade orienta o desenvolvimento da criança. As crianças que apresentam dificuldade na primeira fase do Ensino Fundamental provavelmente estão em transição do período pré-escolar para o escolar e é papel do(a) psicólogo(a) analisar as condições (exteriores e interiores, entendidos em uma unidade dialética) que a criança tem para se engajar na atividade de estudo, que deve ser a atividade-guia do escolar.

Por conseguinte, propor tarefas para avaliar **as neoformações do período escolar, as necessidades e motivos relacionados ao estudo**, bem como o estado de formação dos processos psíquicos que são importantes para a atividade escolar, que são **característicos da idade pré-escolar**.

3. Avaliar a zona de desenvolvimento real e proximal: sendo uma avaliação de cunho explicativo, não analisamos apenas o desenvolvimento real da criança, descrevendo o estado das formações psíquicas, mas também a zona de desenvolvimento próximo, que significa verificar os processos psicológicos que estão em processo de formação e complexificação, conforme sugere Vygotski (2006). Para isso é necessário verificar quais recursos a criança usa para controlar seus processos psíquicos (método instrumental); ademais, oferecer recursos, articulados com os níveis de pensamento, em outras palavras, fornece a base orientadora da ação.

Ao verificar os processos que estão em formação, é possível saber quais intervenções contribuem de forma mais efetiva para esse processo, pois é na zona de desenvolvimento próximo que o ensino deverá agir.

4. Identificar e explicar as potencialidades e as dificuldades da criança: os olhares dos psicólogos, muitas vezes, estão voltados para verificar a dificuldade. Acreditamos que essas dificuldades devem ser, não somente verificadas, mas explicadas e, buscando sua superação, deve-se atentar para as potencialidades da criança. Essa informação é muito útil

para a futura proposição de um processo interventivo ou na organização da ação pedagógica

Esses objetivos devem estar em todo o processo de avaliação e são importantes para analisar todas as categorias sistematizadas anteriormente, visando a superação da queixa inicial. Dessa forma, devemos entender “como uma etapa dada no desenvolvimento está condicionada pelo automovimento do todo, pela lógica interna do próprio processo de desenvolvimento, como essa etapa deriva inevitavelmente da etapa anterior...” (Vygotski, 1936/1997, p. 336). Apresentamos as etapas de um processo de avaliação, partindo da psicologia histórico-cultural, que deve, durante todo o momento, entender os processos psicológicos como constituídos socialmente para: 1. Analisar seu desenvolvimento proximal, sendo que o que a criança faz com ajuda hoje, ela fará sozinha amanhã; 2. Analisar as condições ambientais que são apresentadas à criança que contribuem ou não para que a atividade de estudo seja sua atividade guia.

Essas análises não devem ser entregues em forma de resultados prontos, no sentido de classificar a criança, mas sim, devemos mobilizar os envolvidos na queixa para contribuir para o desenvolvimento da criança, de forma que ela supere suas dificuldades. O relatório deve mobilizar e apontar direções para que o entorno da criança, o qual possibilitou a construção da queixa, realize mudanças que proporcionem a superação desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

– *O que gostaria de mudar no mundo?*

– *Que todas as pessoas falassem todas as línguas para poder falar com todos.*

Resposta de Helena no encontro inicial com a criança.

Buscamos, com este trabalho, contribuir para mudanças no “mundo” das avaliações psicológicas de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, referindo-nos à pergunta feita à Helena em nosso processo avaliativo e que colocamos como epígrafe. Essas dificuldades que vemos na aparência envolvem diversos fatores que são silenciados ou encobertos, muitas vezes, em diagnósticos de transtornos ou distúrbios que responsabilizam as crianças. Porém, o desenvolvimento, conforme apresentamos neste livro, é um fenômeno complexo que envolve a criança em relação ao seu meio, principalmente, à casa e à escola, as quais devem ser compreendidas no interior das relações sociais de produção (singular-particular-universal). Quando a criança entra na escola, significa que ela está estabelecendo novas relações com a realidade. É um momento desafiador, tanto afetivamente quanto cognitivamente, que faz com que crianças, como André, na epígrafe que abrimos a introdução deste trabalho⁶³, queiram uma escola só para elas ou não queiram estar nessa instituição, principalmente quando são responsabilizadas pelas dificuldades que enfrentam.

As avaliações psicológicas, de forma geral, desde sua criação, têm contribuído para acentuar isso, justificando o fracasso escolar da criança. As avaliações tradicionais visam medir a inteligência ou os processos cognitivos, a fim de encontrar a dificuldade, como se o psiquismo se desenvolvesse desvinculado das relações sociais, que são frutos das relações de produção e, portanto, não envolvem os familiares e a escola na avaliação. Essa concepção causa sofrimento na criança, conforme a resposta de Fernando⁶⁴

63 A epígrafe consiste na resposta de André no Encontro inicial com a criança à pergunta: “O que você acha que precisaria mudar na escola para ser melhor...?”, que foi “– Acho que [a] escola [poderia ser] só para uma pessoa... Não, para duas: eu e meu irmão”.

64 Referência à epígrafe que abre o Capítulo I: O desenvolvimento das avaliações psicológicas para crianças com dificuldades no processo de escolarização: das avaliações psicométricas às avaliações qualitativas.

à pergunta “Você é inteligente?” no Encontro de conversa e construção de história em quadrinhos, que mostra como ele não se considerava inteligente pelo fato de não ter condições de sê-lo: “– Não... porque eu já tentei várias vezes ser uma pessoa boa aqui na escola, só que ninguém me deu moral, aí de repente eu fiquei assim [aponta para carinhas tristes]”.

Mostramos no Capítulo I, que as avaliações foram se desenvolvendo ao longo da história. Críticas e novas proposições foram feitas, as quais buscamos entender no movimento histórico, conforme demanda o método que nos guia nesta pesquisa. Vigotski (1934/2009a) e Luria (2014a), por exemplo, em seus trabalhos sempre nos mostram os avanços e limites das teorias que tratam de seus objetos de estudo. Esses conhecimentos que vêm sendo produzidos devem ser entendidos sempre como históricos e socialmente enraizados, como aponta Tonet (2013): a perspectiva de classe “... sempre intervém no processo de conhecimento” (p. 108). Segundo o autor, negar essa interferência e defender a neutralidade da ciência moderna, já é uma tomada de posição, no caso, a partir da classe burguesa. Diferente dessa visão, objetivamos, neste trabalho, buscar as raízes etimológicas das avaliações, considerando sua estreita relação com as perspectivas de classe, no sentido de buscar por que e para quem surgiram e como têm se desenvolvido nesse sentido.

Vimos que pesquisadores têm buscado alternativas para avaliar crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização. Entretanto, algumas propostas continuam concentrando esforços na superfície do problema, responsabilizando a criança ao usar os resultados dos testes para enquadrá-la em determinado distúrbio do desenvolvimento, sem levar em conta as condições histórico-sociais e trazendo poucas possibilidades de superação da dificuldade pelo âmbito educativo. Uma das críticas feitas entre os pesquisadores refere-se ao papel do ambiente no desenvolvimento cognitivo, o que influencia na concepção dos processos cognitivos e da inteligência. Entretanto, questionamos: a qual ambiente os pesquisadores se referem? Como é entendida a formação dos processos cognitivos da personalidade, da inteligência?

As premissas dos autores soviéticos a respeito do papel do meio no desenvolvimento psíquico chegaram ao ocidente de forma superficial, pois, como aponta Tuleski (2008), a teoria de Vigotski foi desvinculada do seu método materialista histórico e dialético e o autor foi classificado como sociointeracionista. Por isso, conceitos soltos dos teóricos foram usados para embasar testes psicológicos. Portanto, a concepção comum de ambiente nos testes é a de interação interpessoal e não são consideradas as determinações sociais na formação do psiquismo, em outras palavras, não consideram a relação indivíduo-totalidade, que era o que de fato propunham os teóricos histórico-culturais.

As tentativas de relacionar um domínio específico com determinado desempenho acadêmico, também presentes em algumas alternativas que apresentamos, mostram a ideia de que, para que a criança tenha sucesso escolar, ela precisa desenvolver funções anteriormente ao aprendizado, contrariando as afirmações de Vigotski (1934/2009a) de que, na verdade, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Apresentamos, no Capítulo II, que algumas críticas e proposições se deram dentro da lógica formal, ou seja, compartilham da mesma compreensão de desenvolvimento humano e realidade, guiadas pelo método materialista científico naturalista. Isso significa que os princípios da lógica formal (identidade, isolamento das coisas, divisões entendidas como eternas e intransponíveis, oposição de contrários) guiam as avaliações. Os processos psíquicos são avaliados como se fossem estáticos, sem se preocuparem com a sua gênese e desenvolvimento, desconsideram-se suas inter-relações, isolam-se os processos como se fossem independentes, naturalizam-se os “problemas de aprendizagem”, no sentido de não os questionar porque partem do pressuposto de que sempre existiram. Isso acontece porque a postura de neutralidade “... presente na ciência moderna impede a apropriação integral do objeto” (Tonet, 2013, p. 110).

Apresentamos, no Capítulo II, como os autores da PHC superaram esses princípios, propondo uma teoria que considera a história dos fenômenos psicológicos, sua gênese e desenvolvimento, suas múltiplas determinações e inter-relações. Fazem-no porque se baseiam na teoria marxista que, segundo Tonet (2013), corresponde à “perspectiva posta pela classe proletária que exige um conhecimento mais profundo da realidade” (p. 111). Sobre o método marxista, Tonet (2013) destaca que:

... cada objeto não é apenas uma síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade, mas também o resultado de um determinado processo histórico e social. Totalidade, historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento. (p. 114)

A partir desse método, a cisão indivíduo-sociedade colocada pela ciência moderna, pela lógica formal, não existe, e é papel dos pesquisadores do desenvolvimento infantil analisar a criança em sociedade (Elkonin, 2012), explicando o caráter cultural e social da formação do psiquismo, entendido em unidade afetivo-cognitiva. Dessa forma, entendemos que uma avaliação que se embasa nessa teoria deve seguir o mesmo método e não conceitos avulsos dos teóricos. Devemos ir além da descrição e realizar uma “interpretação criativa” (Vygotski, 1936/1997, p. 329). À criança devem ser possibilitados “dias felizes”, como Helena afirma que o dia mais feliz de sua vida foi quando a criatividade “entrou em sua cabeça”⁶⁵. Em outras palavras,

65 Referência à epígrafe que abre o Capítulo II - O processo de avaliação como intervenção a partir da PHC: pressupostos fundamentais: “– Qual o dia mais feliz da sua vida? – Quando a criatividade entrou na minha cabeça. Resposta de Helena no encontro inicial com a criança”.

entendendo o desenvolvimento social do psiquismo, podemos promover esse desenvolvimento.

A abordagem histórico-cultural supera a visão que aponta a conduta como algo inerente às crianças, considerando o **meio como fonte de desenvolvimento**. A partir de relações específicas com a realidade, a criança adquire novas propriedades da personalidade e desenvolve novos processos psíquicos (Vygotski, 2006). Pela atividade, a criança se apropria das significações historicamente formadas, atribuindo sentido a elas. Esse consiste em um processo complexo e dinâmico em que atividade e consciência são uma unidade, como sintetiza Monteiro (2015):

... a relação sujeito-objeto, se transforma afetivo-cognitivamente na relação subjetividade-objetividade. Portanto, é no processo de ação do sujeito sobre o objeto que a atividade se objetiva no mundo e nas relações sociais, na mesma medida em que vai produzindo a subjetividade do sujeito. É pela qualidade consciente do psiquismo que a imagem subjetiva da realidade objetiva se concretiza afetivamente em motivos e finalidades da atividade, bem como em significados sociais que adquirem, cada qual, um sentido pessoal. Contudo, como se salientou, esse processo não é direto, pois perpassa vivências, depende da formação de conceitos e da hierarquia de motivos na personalidade do sujeito. (p. 184)

Em vista disso, procuramos, no Capítulo III, responder às seguintes perguntas: Como podemos propor uma avaliação psicológica a partir da psicologia histórico-cultural? Como avaliamos os processos psíquicos sem perder de vista sua constituição social e cultural e sua unidade afetivo-cognitiva? Como contribuir no sentido de buscar alternativas que auxiliem a proporcionar aprendizagem e desenvolvimento? A partir das contribuições de pesquisadores que vêm buscando essas respostas (por exemplo, Anache, 2018; Chiodi, 2012; Facci et al., 2006, 2007; Facci & Souza, 2011, 2014; Lessa, 2014; Magalhães, 2016; Santos, 2017; Silva & Silva, 2019; Tanamachi & Meira, 2003), estruturamos uma avaliação que focasse no processo e não no seu resultado, uma avaliação que fosse intervenção. Além disso, ressaltamos a importância de que essa avaliação gerasse outras intervenções, pois apenas assim a queixa pode ser compreendida em sua complexidade, mudando as condições em que foi formada, pois não é porque estamos propondo uma avaliação-intervenção que ela se basta.

Entendemos que a avaliação deve ser um momento de movimentar os envolvidos, para “ajudar a criança a aprender”⁶⁶, como apontou Fernando, quando questionado sobre a função do psicólogo em nosso estudo empírico. Propomos que a avaliação tenha essa função. A inovação deste trabalho em relação aos mencionados anteriormente é em propor um procedimento de avaliação concreto que parte da análise do período do

66 Referência à epígrafe que abre o Capítulo III – A proposta de avaliação-intervenção à luz da psicologia histórico-cultural: apresentando as etapas da avaliação: “– Você sabe o que faz um psicólogo? – ... ajuda a aprender. Resposta de Fernando no encontro inicial com a criança”.

desenvolvimento que a criança se encontra, que depende de fatores afetivos e cognitivos. Para além da análise, propomos intervir no sentido de orientar familiares, professores e outros profissionais que trabalharão com a criança para que ela tenha a atividade de estudo como atividade guia de seu desenvolvimento.

Apresentamos, então, as etapas do processo avaliativo que realizamos: 1. Encontro com a família: Investigação da história de vida da criança; 2. Encontro com o professor: Investigação da história de vida da criança na escola; 3. Encontro com a criança: Investigação da história de vida da criança a partir dela; 4. As atividades realizadas com a criança, que foram sistematizadas a partir dos experimentos realizados pelos pesquisadores da PHC e da investigação bibliográfica em geral, denominadas: Jogo de papéis direcionado, Brincadeira livre, Jogo das cores proibidas; Lista de palavras; Formação de grupos; Conversa e construção de história em quadrinhos; 5. Encontro final para discussão sobre os resultados da avaliação e formas de encaminhamentos com a criança, com a família e com a escola. Todas essas etapas foram realizadas levando-se em conta as condições histórico-sociais, as relações de classe.

Cada encontro tinha seus objetivos particulares e deviam ser relacionados à totalidade do processo, para que fosse realizada uma análise explicativa do desenvolvimento da criança. Mostramos como podemos fazer uma análise dos processos psíquicos e das condições externas que possibilitam o seu desenvolvimento, entendendo, então, a relação dialética entre intersíquico e intrapsíquico e a unidade cognitivo-afetiva. Entendida nessa unidade, **é preciso avaliar como a criança relaciona-se com a realidade, quais os motivos e sentidos apropriados pela criança a partir da atividade-guia, considerando a possibilidade ofertada pelo meio para que houvesse essa apropriação.** Para tal, consideramos o **método materialista histórico e dialético como norteador de todo o processo**, já que é preciso conhecer a realidade, as condições concretas que possibilitam promover a apropriação de conhecimento.

A grande premissa de Marx (1932/1978, 1867/2013) é de que, à medida que o ser humano transforma a natureza, pelo trabalho, transforma a si mesmo. A sociedade capitalista é caracterizada pela divisão social do trabalho; logo, a atividade humana se desconecta cada vez mais da totalidade, levando ao desenvolvimento psíquico também fragmentado. A educação, dentro dessa sociedade dividida em classes, tem caráter de treinamento para uma atividade específica, contribuindo para o desenvolvimento unilateral, distorcido, mutilado do indivíduo (Vygotski, 1930/2013). Ao escrever sobre a necessidade de uma outra organização societária, que não seja marcada por essa divisão do trabalho, o autor afirma que **a educação deve promover o desenvolvimento integral da criança possibilitando a apropriação e objetivação das aquisições culturais, em outras palavras,**

a humanização. A ciência, assim como a arte, são produções humanas e à medida que a criança se apropria dessas produções, desenvolve aptidões humanas de caráter cognitivo-afetivo (Leontiev, 1978). Portanto, cabe às gerações anteriores à criança possibilitarem que essas apropriações aconteçam, sendo a escola um desses espaços que oferece condições para tal, a partir do ensino de conceitos científicos, dentre outras ações.

Essa concepção de educação e de desenvolvimento medeia toda nossa prática e acreditamos que devemos desenvolver estudos e práticas que tenham como finalidade maior a transformação social. O desenvolvimento integral do ser humano não é o objetivo final de uma sociedade de classes. Destarte, a função da escola de possibilitar que o indivíduo entre em contato com o que há de mais desenvolvido na sociedade, se aproprie dos significados historicamente formados, atribuindo sentidos e desenvolvendo-se de forma omnilateral no processo de apropriação e objetivação, não ocorre e esse espaço se torna de apenas lugar de ocupação, de ajuste, de transmissão de conteúdo mecânico. Essa prática alienada e alienante é uma demonstração do pleno ajuste da escola que temos, com o modo de funcionamento da sociedade vigente. Esse ajuste causa, muitas vezes, o que conhecemos como problemas no processo de escolarização, bem como o adoecimento do professor.

Por conseguinte, a criança, assim como a família e a escola estão inseridas em uma relação de classe e a desvalorização do estudo perpassa essas relações. Por isso, apresentamos que devemos considerar a **relação singular-particular-universal** no processo avaliativo. A escola e a família são **particularidades** que medeiam as apropriações da criança **singular** dos produtos **universais** da humanidade. Entendendo os problemas no processo de escolarização dessa forma, é nosso dever na avaliação envolver diretamente os agentes ligados ao processo de ensino-aprendizagem da criança de forma que eles possam modificar, na medida do possível, a relação da criança com a realidade. Retomando o conceito de atividade guia, a relação da criança escolar com a realidade deve ser a atividade de estudo, esta é a atividade que reorganiza os processos psíquicos, produzindo as principais mudanças psicológicas – neoformações – na criança.

Vale retomar que a atividade envolve necessidades, motivos, objetos, tarefas, ações e operações (Davydov, 1988/2009), que devem ser entendidos em unidade ideal-material e em constante transformação. Para a atividade cumprir seu papel de satisfazer uma necessidade objetiva, ocorre uma busca pelo objeto, como afirma Talizina (2009), pelo motivo da atividade. O motivo não tem caráter intrínseco, mas objetivo, sendo formado na criança a partir de condições externas. Assim, para que a criança se engaje na atividade de estudo, devem ser criadas condições para tal, advindas do meio.

Portanto, para realizar a análise do período do desenvolvimento em

que a criança se encontra, nos guiamos pelas premissas teóricas e metodológicas da psicologia histórico-cultural, levando em consideração o conceito de **zona de desenvolvimento próximo**, no sentido de avaliar os processos que ocorrem nessa zona e não somente os que ocorrem na zona de desenvolvimento real, considerando o nível de ação e a base orientadora da ação. As categorias de análise foram elencadas (personalidade; interesses, motivos e necessidades; autoanálise/autoconsciência; função simbólica; atividade voluntária; pensamento; leitura e escrita; linguagem matemática), de acordo com as pesquisas bibliográficas que realizamos, em que encontramos quais **neoformações** caracterizam a idade pré-escolar e escolar e quais mudanças importantes caracterizam esses períodos, como as mudanças na personalidade, por exemplo. Vale ressaltar que considerar a personalidade enquanto categoria de análise significa entendê-la como dinâmica e formada na tensão entre o organismo e o meio, bem como todos os outros indicadores. Dessa forma, envolve a análise das circunstâncias em que se manifesta. A partir dessa teoria, a análise de todos os processos deve envolver **a análise das circunstâncias que são a fonte do desenvolvimento**.

Pensando na avaliação de crianças escolares ou em período de transição pré-escolar para escolar, analisamos qual o lugar da brincadeira (atividade-guia do pré-escolar) e do estudo (atividade-guia do escolar) na vida da criança, levando em consideração seu ambiente externo, uma vez que os sentidos e motivos são formados socialmente. Assim, buscamos analisar como a família, a escola ou outros espaços contribuíam para o desenvolvimento da criança, ou seja, qual tipo de base orientadora da ação a criança recebia, para podermos mostrar de qual tipo ela deveria ter.

Durante o processo de avaliação, objetivamos movimentar todos os envolvidos na queixa, desde o primeiro momento, fazendo-os refletir e pensar de que modo suas ações contribuíam para a construção da queixa. Entendemos que cabe ao psicólogo compartilhar os resultados do processo, no sentido de intervir, provocar mudança e, para isso, fizemos o relatório e montamos o portfólio em nosso estudo empírico. Logo, mostramos, neste livro, de forma ilustrativa, o que a criança produziu e o que observamos, na tentativa de que a avaliação fosse um momento de valorização da atividade de estudo e mostrasse para os envolvidos a constituição social do psiquismo, implicando-os nos processos de desenvolvimento com o objetivo de buscar alternativas que auxiliassem a proporcionar aprendizagem e desenvolvimento à criança.

Entende-se, pois, que tanto a família quanto a escola devem proporcionar condições – cada uma a seu modo – para que isso aconteça: a atividade de estudo deve ser a atividade mais importante na vida da criança, seu motivo deve ser o de adquirir conhecimentos e esse motivo é formado a partir da necessidade social. É por isso que defendemos uma avaliação que possa propor todos esses movimentos e não limitar a

queixa como culpa da criança e paralisar, no sentido de não propor ações para que a queixa seja superada, usando o diagnóstico como justificativa da dificuldade de aprendizagem.

Quando Vigotski (1936/1997) afirma que o objetivo final do diagnóstico é a prescrição, ou seja, a proposição de ações pedagógicas e psicoterapêuticas, podemos entender que **o objetivo final de um processo avaliativo consiste na intervenção**. Pensamos ser possível que o trabalho, começado na avaliação, tivesse continuidade e defendemos isso ao apresentar o relatório nos encontros finais que realizamos. Entendemos que o encontro com a criança deve ser realizado no sentido de valorizá-la. Valorizar seus esforços significa contribuir para a formação das motivações para a atividade de estudo, considerando a afetividade nesse processo. Em nossas avaliações, preparamos um portfólio para tal, objetivando também discutir com ela suas potencialidades e dificuldades. O encontro com a família deve ser um momento de apresentar os resultados da avaliação, explicar de forma a envolvê-la no desenvolvimento da criança, superando concepções anistóricas do desenvolvimento as quais fazem parte do senso comum. Devem ser discutidas possibilidades de mudanças nesse ambiente.

Outrossim, o encontro com a escola deve envolver a explicação da formação cultural do psiquismo e a sua unidade afetivo-cognitiva, pois, na maioria das vezes, a prática do professor é guiada pela lógica formal presente na ciência moderna, discutida neste trabalho. Ademais, é preciso propor ações coletivas para que o(a) aluno(a) possa se apropriar dos conhecimentos oferecidos pela instituição, desenvolvendo-se. Visamos possibilitar que o(a) professor(a) organize a atividade da criança, pois os profissionais da escola, muitas vezes, não são preparados para isso por várias razões, perpassando o que já afirmamos sobre a função da educação na sociedade capitalista, que não possibilita o desenvolvimento integral da criança. Portanto, esses profissionais normalmente não recebem diretrizes para isso, nem mesmo os(as) profissionais encarregados(as) pela sala de apoio, na qual, em teoria, são oferecidos atendimentos mais individualizados. Essas salas têm cumprido a função de ocupar a criança ou de repetir o que é feito na sala de aula. Cabe ao psicólogo expandir essa discussão para outros sentidos como promover cursos, parcerias com escolas, lutar no âmbito das políticas públicas e em âmbitos societários. Reforçamos que, nesta sociedade, práticas plenamente humanizadoras não conseguirão se sustentar efetivamente, por isso, a denúncia, a crítica e também a criação de vias que vão na contramão do que existe devem se afinar com um campo de luta mais amplo. A luta por práticas que vão na contramão disso, deve dirigir-se para não ser um falseamento, mas sim uma luta na direção de uma nova sociedade.

Nas práticas em psicologia, faz-se importante possibilitar às pessoas a tomarem consciência das relações sociais de produção que estão engendradas em nossas ações e relações. Visamos, com essa avaliação, contribuir de alguma forma para que reflexões nesse sentido possam ser provocadas.

O processo avaliativo que propomos se fundamenta em uma concepção de educação, desenvolvimento e sociedade, requerendo, assim, que o psicólogo inspirado por esse processo, compartilhe dessa visão de mundo e que tenha conhecimento da teoria histórico-cultural. Reforçamos que não estamos oferecendo “receitas” prontas para serem aplicadas em outras crianças, são apenas proposições. Entendemos que a avaliação psicológica pode ser um instrumento importante de intervenção, tanto na clínica quanto na escola ou outros espaços que o profissional trabalhe com crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, desde que realizado a partir dessas concepções.

Visamos contribuir também para que que psicólogos e psicólogas possam entender historicamente, teoricamente e metodologicamente as avaliações psicológicas que são tão demandadas à esses profissionais e para que possam superar as visões tradicionais em seus estudos e práticas, contribuindo para o avanço da psicologia enquanto ciência e profissão. Oferecemos, então, elementos para a formação inicial e continuada do psicólogo, como, por exemplo, fundamentos epistemológicos, a história da avaliação psicológica etc., para compreender e trabalhar com as queixas escolares e inspirar outras pesquisas.

Destacamos a importância de que mais pesquisas em avaliação, a partir dessa teoria, sejam realizadas, que mais crianças possam ser avaliadas a partir dessa perspectiva teórica, por exemplo, avaliações mais aprofundadas da linguagem escrita, das habilidades matemáticas, de outros períodos do desenvolvimento, especializadas para crianças com autismo etc., bem como mais propostas de intervenções com os envolvidos na queixa e que considerem os resultados da avaliação psicológica no estilo da que propomos, dando continuidade à intervenção.

Esperamos que mais práticas e, especialmente, que mais avaliações psicológicas da queixa escolar possam ter ouvidos que ouçam todas as línguas faladas pelas crianças, parafraseando Helena que desejava que a mudança necessária para que o mundo seja melhor é que *“todas as pessoas falem todas as línguas para poder falar com todos”*.

REFERÊNCIAS

- Abreu Junior, L. M., & Carvalho, E. V. (2012). O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(3), 427-451. <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462012000300005>
- Agundis, M. S. M., & Bonilla, M.R. (2013). Intervención neuropsicológica en adolescente con problemas de aprendizaje. Análisis de caso. *Neuropsicología Latinoamericana*, 5(1), 49-57.
- Alves, G. L. (2006). *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados.
- American Psychological Association. (2008). *APA History*. Recuperado de <https://www.apa.org/about/apa/archives/apa-history>
- Anache, A. A. (2018). Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(spe), 60-73. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208800>
- Antunes, M. A. M. (1998). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora/Educ.
- Arantes, T. D. M. (2017). *O portfólio na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional: contribuições da Psicologia Escolar Crítica* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Asbahr, F. S. F. (2011). *“Por que aprender, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Azevedo, F. (1932). *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barros, D. B. (2014). *The uses and meanings of methylphenidate: experiences between treatment and enhancement of attention* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Beatón, G. (2003). La evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y

el enfoque histórico-cultural. *Perspectivas psicológicas*, 3-4(4), 17-34.

Binet, A. (1916). New investigations upon the measure of the intellectual level among school children (E. S. Kite, Trans.). In A. Binet, & T. Simon, *The development of intelligence in children* (the Binet-Simon Scale) (pp. 274-329). Baltimore, MD: Williams & Wilkins. (Trabalho original publicado em 1911).

Binet, A., & Simon, T. (1916a). The development of intelligence in the child (E. S. Kite, Trans.). In A. Binet, & T. Simon, *The development of intelligence in children* (the Binet-Simon Scale) (pp. 182-273). Baltimore, MD: Williams & Wilkins. (Trabalho original publicado em 1908)

Binet, A., & Simon, T. (1916b). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals (E. S. Kite, Trans.). In A. Binet, & T. Simon, *The development of intelligence in children* (the Binet-Simon Scale) (pp. 9-36). Baltimore, MD: Williams & Wilkins. (Trabalho original publicado em 1905).

Binet, A., & Simon, T. (1916c). Upon the necessity of establishing a scientific diagnosis of inferior states of intelligence (E. S. Kite, Trans.). In A. Binet, & T. Simon, *The development of intelligence in children* (the Binet-Simon Scale) (pp. 37-90). Baltimore, MD: Williams & Wilkins. (Trabalho original publicado em 1905).

Bozhóvich, L. (1987). As etapas de formação da personalidade na ontogênese. In V. Davíдов, & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología* (pp. 250-273). Moscou: Editorial progreso.

Candeias, A. A., Almeida, L. S., Reis, T. A., & Reis, M. S. (2006). Avaliação dinâmica do potencial cognitivo em alunos com baixo desempenho escolar. *Psicologia e educação*, 5(1), 119-132.

Castles, E. E. (2012). *Inventing intelligence: how Americans came to worship IQ*. California, USA: Praeger.

Castro, F. S., Barroco, S. M. S., & Silva, T. S. A. (2013). Da constituição histórico-cultural da inteligência. In HISTEDOPR (Ed.), *Anais da XI Jornada do HISTEDBR*, 21, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Cattell, R. B. (1952). *Factor analysis: an introduction and manual for the psychologist and social scientist*. Oxford, UK: Harper.

Chastinet, J. B. (2010). *Adaptación de las pruebas neuropsicológicas "Preparación del niño para la escuela", "Evaluación psicológica y neuropsicológica del éxito escolar" y "Evaluación neuropsicológica infantil Puebla-Sevilla" para el idioma portugués en su variante brasileña* (Dissertação de mestrado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

Chastinet, J. B., Morais, C. P. G., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). Propuesta de adaptación de la prueba de abordaje Iuriano "evaluación neuropsi-

cológica infantil Puebla-Sevilla" para el idioma portugués. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 669-683.

Chiodi, C. S. (2012). *O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Coelho, P. C. (2018). *Contribuições da escola de A. R. Luria para o desenvolvimento do diagnóstico neuropsicológico* (Monografia). Programa de Especialização em Neurociências do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018*. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 01/2017 e 02/2017. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf>

Costa, M. J. F., Shena, D. R., & Schmidt, M. A. (Eds.) (1997). *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: MEC SEDIAE/INEP IPARDES

Das, J. P. (2002). A better look at intelligence. *Current Directions in Psychology*, 11(1), 28-32.

Das, J. P. (2004). *The Cognitive Enhancement Training Program (CO-GENT)*. Edmonton, Canada: Developmental Disabilities Centre, University of Alberta.

Das, J. P. (2005). *PREP Manual*. Edmonton, Canada: University of Alberta.

Das, J. P. (2013). *Modules for mathematics: A manual for cognitive training*. Edmonton, AB: J. P. Das Centre on Learning and Developmental disabilities.

Das, J. P., Kirby, J. R., & Jarman, R.F. (1979). *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic press.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.

Davydov, V. V. (2009). *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia* (J. C. Libâneo, & R. A. M. M. Freitas, Trads.). (Trabalho original publicado em 1988). Recuperado em 08 mar. 2018, de <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%-C3%83O%20PROBLEMS%20OF>.

Davydov, V., & Márkova, A. (1987) La concepción de la actividad de estudio

de los escolares. In V. Davydov, & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología* (pp. 316-337). Moscou: Editorial progreso.

Delari Junior, A. (2008). Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil [Esquema de investigação pedológica] - Tradução instrumental e organização das partes 5 e 6 do Tomo 5 de L. S. Vigotski. Recuperado em 15 de julho de 2018, de http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski_-_Diagnstico_do_desenvolvimento_e_clnica_pedologica_da_infncia_difcil.html

Delari Junior, A. (2019). *Diagrama básico para categorias e/ou leis da dialética materialista*. Recuperado em 04 de janeiro de 2020, de www.estmir.net/diagrama_categorias.png

Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. (2013). *Curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar*. Curitiba: Centro estadual de avaliação e orientação pedagógica.

Dicionário Online de Português. (n.d.). *Dicionário Online de Português*. Recuperado em 10 de novembro, de 2016, de <https://www.dicio.com.br/>

Duarte, N. (1999). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.

Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In D. Davidov, & Y. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología* (pp.104-124). Moscou: Ed. Progreso.

Elkonin, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças (M. L. Bissoto, Trad.). *Educar em Revista*, (43), 149-172. (Trabalho original publicado em 1971). <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>

Engels, F. (1968). *A Dialética da Natureza*. Rio de Janeiro: Editora Leitura. (Trabalho original publicado em 1882). Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1882/dialetica/index.htm>

Engels, F. (1986). O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In F. Engels, *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (3ª ed., pp.17-38). São Paulo: Global Editora. (Trabalho original publicado em 1876).

Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*,

24(62), 64-81.

Facci, M. G. D., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124. <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf>.

Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). “- O Que Este Menino Tem?”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia escolar - identificando e superando barreiras* (pp. 77-100). Campinas: Alínea.

Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 385-403. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&tlng=pt.

Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R. G., Silva, V. G., & Roma, C. G. (2007). Psicologia histórico-cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=pt&tlng=pt.

Ferreira, S., & Silva, S. M. C. (2001). “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In S. Ferreira (Ed.), *O ensino das Artes: construindo caminhos* (3ª ed., pp. 139-179). Porto Alegre: Papirus.

Feuerstein, R. S. (2000). Dynamic cognitive assessment and the instrumental enrichment program: origins and development. In A. Kozulin, & Y. Rand (Eds.), *Experience of mediated learning* (pp. 147-165). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device: theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.

Fletcher, J. (1972). Indicators of Humanhood: A Tentative Profile of Man. *The Hastings Center Report*, 2(5), 1-4. <https://www.jstor.org/stable/3561570>

Fletcher-Janzen, E. (2014). *Foreword*. In *Wechsler Intelligence Scale for children – Fifth Edition: Technical and Interpretative Manual* (pp. 13-161). Bloomington, MN: Pearson

Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (n.d.). *Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*. Recuperado de <http://medicalizacao.org.br/>

Franco, A. F., Tuleski, S. C., & Eidt, N. (2016). O uso de medicamento controlado na Educação Infantil: um retrato preliminar do terceiro maior município paranaense. In H. R. Campos, M.P. R. Souza; M. G. D. Facci (Eds.), *Psicologia*

e *Políticas educacionais* (pp. 207-232). Natal: EDUFRN.

Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes* (5ª ed.). Argentina: Catálogos S.R.L.

Galperin, P. Y. (2009a). La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. In L. Quintanar, & Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 64-75). México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1957).

Galperin, P. Y. (2009b). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In L. Quintanar, & Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 76-79). México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1959).

García, M. A., & López, V. (2011). La rehabilitación neuropsicológica en pacientes adultos con alteraciones de regulación y control desde la perspectiva histórico-cultural. In R. Castillo (Ed.), *Diferentes propuestas de rehabilitación neuropsicológica en América Latina* (pp. 121-154). México: Colección Rehabilitación Neuropsicológica Integral.

García, M. A., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*, 25(2), 183-198.

Gibbons, A., & Warne, R. T. (2019). First publication of subtests in the Stanford-Binet 5, WAIS-IV, WISC-V, and WPPSI-IV. *Intelligence*, 75, 9-18.

Glozman, J. M. (2002). La valoración cuantitativa de los datos de la evaluación neuropsicológica de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*, (2-3), 179-196. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2011234

Glozman, J. M. (2007). A. R. Luria and the History of Russian Neuropsychology. *Journal of the History of the Neurosciences*, 16, 168-180.

Goddard, H. H. (1916). Introduction. In A. Binet, & T. Simon, *The development of intelligence in children* (The Binet-Simon scale) (pp. 5-8). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.

Goés, M. C. R. (1984). Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, (49), 1-14.

Golder, M. (2004). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã.

González, C. T. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores* (Dissertação de Mestrado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

- Gould, S. J. (1999). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Guthke, J., & Beckmann, J. F. (2000). Learning test concepts and dynamic assessment. In A. Kozulin, & Y. Rand (Eds.), *Experience of mediated learning* (pp. 175-190). Kidlington, Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: clinical and educational applications*. New York: Cambridge University Press.
- Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (2002). Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody journal of education*, 77(2), 40-63.
- Herrstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve*. Boston: Little, Brown & Co.
- Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991* (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Índice de desenvolvimento da Educação Básica*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/ideb>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, & Diretoria de Avaliação da Educação Básica. (2016a). *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização – Guia de aplicação Leitura*. Brasil: Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, & Diretoria de Avaliação da Educação Básica. (2016b). *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização – Guia de aplicação Matemática*. Brasil: Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, & Diretoria de Avaliação da Educação Básica. (2016c). *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização - Guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados*. Brasil: Ministério da Educação.
- I.Q. Control. (1938, 7 de novembro). *Time*, 44-46. Recuperado de <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,788896,00.html>
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.

Kravtsova, E. E. (2014). Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. In VERESK – Cadernos acadêmicos internacionais, *Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski* (vol. 1, pp. 43-64). Brasília: UniCEUB. Recuperado de <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/575>

Lázaro García, E. (2009). Identificación temprana de dificultades para la actividad escolar. In L. Quintanar, Y. Solovieva, E. Lázaro García, M. R. Bonilla Sánchez, L. Mejía, J. Eslava Cobos, & E. Flores Ramos (Eds.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 23-34). México: Trillas.

Lefebvre, H. (1991). *Lógica formal lógica dialética* (5a ed., C. N. Coutinho, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.

Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República

Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the Development of Mind*. Moscow: Progress.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Catargo de México. (Trabalho original publicado em 1975).

Leontiev, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davíдов, & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: antología* (pp. 57-70). Moscou: Editorial Progreso.

Leontiev, A. N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, & L. S. Vygotsky, *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-106). São Paulo: Moraes. (Trabalho original publicado em 1959).

Leontiev, A. N. (1994). The development of voluntary attention in the child. In R. van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 289-312). Oxford: Blackwell. (Trabalho original publicado em 1932).

Leontiev, A. N. (2009). La importancia del concepto de la actividad objetiva para la psicología. In L. Quintanar, & Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 54-63). México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1972).

- Leontiev, A. N. (2010). El desarrollo psicológico en la edad preescolar. In Y. Solovieva, & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp.17-26). México: Trillas. (Trabalho original publicado em 1948).
- Leontiev, A. N. (2013). *Atividade e Consciência* (M. J. S. Silva, Trad.). Creative Commons. (Trabalho original publicado em 1972). Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>
- Leontiev, A. N. (2014a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 59-84). São Paulo: Ícone editora.
- Leontiev, A. N. (2014b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone editora.
- Lessa, P. V. (2014). *O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Libâneo, J. C., & Freitas, R. A. M. M. (2013). Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 315- 350). Uberlândia, MG: Edufu.
- Lidz, C. S. (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford.
- Linhares, M. B. M. (1996). Avaliação assistida em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Temas em Psicologia*, (1), 17-32.
- Linhares, M. B. B., Maria, M. R. S., Escolano, A. C. M., & Gera, A. A. S. (1998). Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. *Temas em Psicologia*, 6(3), 231-254.
- Longarezi, A. M., & Franco, P. L. J. (2013). A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 67-110). Uberlândia, MG: Edufu.
- Longarezi, A. M., & Puentes, R. V. (Eds.). (2013). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG: Edufu.
- Lourenço Filho, M. B (1933) *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos.
- Lukács, G. (2010). Anotações sobre o materialismo burguês. *Crítica Marxista*.

ta, (31), 133-138. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1922/mes/materialismo.pdf>

Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Luria, A. R. (1979a). *Curso de Psicologia Geral* (vol. II). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.

Luria, A. R. (1979b). *Curso de Psicologia Geral* (vol. IV). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.

Luria, A. R. (1981). *Fundamentos da neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (2001). *Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora. (Trabalho original publicado em 1982).

Luria, A. R. (2014a). O cérebro humano e a atividade consciente. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizado* (13a ed., pp. 191-228). São Paulo: Ícone

Luria, A. R. (2014b). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizado* (13a ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (2014c). Vigotskii. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizado* (13a ed., pp. 21-38). São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (2015a). *A construção da mente* (2ª ed.). São Paulo: Ícone Editora Ltda. (Trabalho original publicado em inglês em 1979).

Luria, A. R. (2015b). *Las funciones corticales del hombre* (3ª ed.). México: Fontamara. (Trabalho original publicado em inglês em 1962).

Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & M. P. R. Proença (Eds.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Magalhães, G. M. (2016). *Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino* (Tese de doutorado). Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.

Magalhães, L. (1997). Seleção e estalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria. In M. J. F Costa, D. R. Shena, & M. A. Schmidt,

- M. A. (Eds.), *I Conferência Nacional de Educação* (pp. 107-115). Brasília: MEC SEDIAE/INEP IPARDES.
- Manzo, J. O. M. (2017). *Formación de la función simbólica a partir de la implementación de un programa de juego temático de roles* (Dissertação de mestrado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In Anped (Ed.), *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos* (pp. 1-17), Hotel Glória, Caxambu, MG. Recuperado de <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT-17-2042--Int.pdf>
- Marx, K. (1978). *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1932).
- Marx, K. (2013). *O Capital – livro I* (1ª ed.). São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1867).
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *A ideologia alemã* (2ª ed., L. C. Castro e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Mezzari, D. P. S. (2017). *O uso do medicamento pelos docentes e as relações de trabalho: uma compreensão a partir da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Ministério da Saúde. (2015, 1 de outubro). *Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes*. Recuperado em 10 jan. 2016, de <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/outubro/01/Recomenda----es-para-Prevenir-excessiva-Medicaliza----o-de-Crian--a-e-Adolescentes.pdf>.
- Monteiro, P. V. R. (2015). *A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Moyés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, (28), 23-30.
- Moyés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Eds.), *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medi-*

calização dos processos educativos (pp. 133-196). Maringá: EDUEM.

Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins fontes.

Mújina, V. S. (1985). Características psicológicas del prepreescolar y del pre-escolar. In A. Petrovski (Ed.), *Psicología evolutiva e pedagógica* (L. Salinas, Trad., pp. 44-79). Moscou, Rusia: Editorial Progreso Moscú.

Naglieri, J. A. (2015). Hundred years of intelligence testing: Moving from traditional IQ to second-generation intelligence tests. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts* (pp. 295-316). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-1562-0_20

Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Itasca, IL: Riverside.

Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). *Cognitive Assessment System* (2nd ed.). United States: pro-ed.

Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2018a). The Cognitive Assessment System – Second edition. In D. P. Flanagan, & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual Assessment: Theories, tests and issues* (4th ed., pp. 452-485). New York: Guilford Publications.

Naglieri J. A., & Otero, T. M. (2018b). Redefining intelligence with Planning, Attention, Simultaneous, and Successive theory of neurocognitive processes. In D. P. Flanagan, & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual Assessment: Theories, tests and issues* (4th ed., pp. 195-218). New York: Guilford Publications.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx* (1ª ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Nicolas, S., Andrieu, B., Croizet, J.-C., Sanitioso, R. B., & Burman, J. T. (2013). Sick? Or slow? On the origins of intelligence as a psychological object. *Intelligence*, 41(5), 699-711. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.08.006>

Núñez, I. B. N., & Oliveira, M. V. F. (2013). P. Ya. Galperin: A vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 282-314). Uberlândia, MG: Edufu.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Eds.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, G. R. S. (2020). *O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogas(os) Escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Origem da palavra (n.d.). *Origem da palavra*. Recuperado em 26 jul. 2018, de <http://origemdapalavra.com.br/>

Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso.

Petrovski, A. (1986). *Psicologia general: manual didáctico para los institutos de pedagogía* (3ª ed.). Moscú: Editorial Progreso.

Polanczyk, G. V., Arruda, M. A., Almeida, M., Bigal, M. E., Moura-Ribeiro, M. V., & Golfeto, J. H. (2010). Saúde Mental e desempenho escolar em crianças e adolescentes brasileiros. Análise dos resultados e recomendações para o educador com base em evidências científicas. In *Projeto Atenção Brasil*. Ribeirão Preto, SP: Instituto Glia.

Poltzer, G. (2008). *Princípios Elementais de Filosofía*. Galizia: Estoutras. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/poltzer/1936/mes/principios.pdf>

Possidônio, S. K. (2012). Psicologia e educação: história e intervenção com pressupostos vigotskianos. In *Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?* Universidade Estadual de Maringá.

Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Prince, D. (2018). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. United Kingdom: Ed-TechPress.

Quintanar, L. (2009). Formas de evaluación de las causas de las dificultades en la lectoescritura. In L. Quintanar, Y. Solovieva, E. Lázaro García, M. R. Bonilla Sánchez, L. Mejía, J. Eslava Cobos, & E. Flores Ramos (Eds.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 35-50). México: Trillas.

Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2003). *Manual de Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quintanar, L., & Solovieva, J. (2008). Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico-metodológicos. In J. Eslava, L. Mejia, L. Quintanar, & Y. Solovieva (Eds.), *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas* (pp. 145-181). Colombia: Magisterio.

Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2010). *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del niño preescolar* (pp. 43-66). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2013). *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar*. Uberlândia, Brasil: Edufu.

Ribeiro, M. J., Silva, S. M. C., & Ribeiro, E. E. T. (1998). Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações*, 3(5), 75-92.

Ricci, P. (2014). *Análise da proposta de Avaliação Neuropsicológica de A. R. Luria e suas utilizações contemporâneas* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Rubinstein., S. L. (1967). *Princípios de psicologia general*. México: Editorial Crijalbo.

Salmina, N. G. (2010). Indicadores de la preparación del niño para la escuela. In Y. Solovieva, & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar* (pp. 67-74). México: Ed. Trillas.

Salmina, N. G., & Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala

Santos, A. A. C. (2008). *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica* (Tese doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Santos, A. M. (2017). *O método na avaliação psicológica: contribuições da*

psicologia histórico-cultural (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

Santos, A. M., Anache, A. A., & Santana, R. C. (2015). Overview of Brazilian Scientific Production in Psychological Evaluation. *Psico-USF*, 20(3), 547-559. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200315>

Semis, L. (2018, 31 de janeiro). Evasão: Censo Escolar revela “fracasso da escola”. *Revista Gestão escolar*. Associação Nova Escola. Recuperado de <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1935/evasao-censo-escolar-revela-fracasso-da-escola>

Sganderla, A. P., & Carvalho, D. C. (2008). Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. *Psicologia da Educação*, 26, 173-190. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43162/28707>

Silva, B. M. C., & Silva, S. M. C. (2019). A literatura infantil no processo avaliativo: outro olhar para as queixas escolares e o processo de alfabetização. In M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, & M. P. R. Souza (Eds.), *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural* (pp. 395-433). Teresina, PI: EDUFPI.

Silva, C. R. (2017). *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP.

Silva, G. B., & Schelbauer, A. R. (2007). Lourenço Filho e a Alfabetização: Os Testes ABC e a Reforma do Sistema Educacional no Estado do Ceará. *Revista Histedbr On-line*, (25), 122-131.

Silva, R. L. (2013). *Leontiev e a natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Silva, S. M. C. (2002). *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Simionato, M. A. W. (2018). *Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma Biografia - contribuições da psicologia histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Smirnova, E. O. (2010). El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad en la ontogenia temprana. In Y. Solovieva, & L. Quintanar (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 46-58). México: Trillas.

Soares, M. O. M., Higa, E. F. R., Passos, A. H. R., Ikuno, M. R. M., Bonifácio,

L. A., Mestieri, C. P., & Ismael, R. K. (2014). Reflexões contemporâneas sobre anamnese na visão do estudante de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(3), 314-322. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000300005>

Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE.

Solovieva Y., Deyanira, L., Quintanar, L., & Lázaro, E. (2013). Caracterización neuropsicológica de una población infantil urbana a través de la Evaluación Neuropsicológica Infantil Puebla-Sevilla. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 83-98.

Solovieva, Y., Lázaro, E., & Quintanar, L. (2006). Diagnóstico psicológico en la edad preescolar. *Neuropediatría*, 4(1), 35-50.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2008). *Educación neuropsicológica infantil*. México: Trillas.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2009a). *Detección temprana de anomalías del desarrollo neuropsicológico y su prevención*. Trabajo presentado no Congreso Mundial Educación Inicial de Nuevo Siglo, Guanajuato, México.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2009b). Prólogo. In N. Talizina, *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza* (pp. 7-12). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012a). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012b). *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar*. Puebla, México: Colección Evaluación Neuropsicológica

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012c). *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012d). *Verificación del Éxito Escolar*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). Vida e obra de N. F. Talizina: aportaciones para la psicología y la educación. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 351-372). Uberlândia, MG: Edufu.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014a). *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014b). Principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. In H. Patiño, & A. López (Eds.), *Prevención y evaluación en psicología. Aspectos teóricos y metodo-*

lógicos (pp. 61-74). México: Manual Moderno.

Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2017). *Evaluación neuropsicológica infantil breve-Puebla* (ENIB-Puebla). Puebla, México: Colección de pruebas neuropsicológicas Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Souza, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & Proença, M. P. R. (Eds.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Spearman, C. (1904). 'General intelligence,' objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293.

Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence* (G. M. Whipple, Trad.). Baltimore: Warwick and York. (Edu. Psych. Monographs No. 13.) (Trabalho original publicado em 1912).

Szekely, B. B. (2009). *Prólogo*. In V. V. Davydov, *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia* (J. C. Libâneo, & R. A. M. M. Freitas, Trads.). (Trabalho original publicado em 1988). Recuperado em 08 mar. 2018, de <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF>.

Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Talizina, N., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas*, (230), 4-8.

Tanamachi, E. R. (2000) Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Eds.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Houghton, Mifflin and

Company. <https://doi.org/10.1037/10014-000>

Tonet, I. (2013). *Método científico – uma abordagem ontológica* (1ª ed.). São Paulo: Instituto Lukács.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: Eduem.

Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá, PR: Eduem.

Tuleski, S. C., Franco, A. F., Mendonça, F. W., Pereira, R. L., Eidt, N. M., & Fer-racioli, M. U. (2019). Hiperdiagnóstico de Crianças com TDAH? O que os Dados de Quatro Municípios Paranaenses Apontam. In S. C. Tuleski, & A. F. Franco (Eds.), *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos* (pp. 127-153). Maringá: Eduem.

van der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola: Unimarco.

Vieira, B. M. B. (2019). *Medicando meninos e meninas: uma leitura histórico-cultural das relações de gênero no TDAH na infância* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho escrito em 1931 e publicado em 1960).

Vigotski, L. (2006). Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. *Linhas Críticas*, 12(23), 279-292. (Trabalho original publicado em 1928). <https://doi.org/10.26512/lc.v12i23.3327>

Vigotski, L. S. (2009a). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1934).

Vigotski, L. S. (2009b). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: apresentação e comentários de A. L. Smolka* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1930).

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica* (3ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1924).

Vigotski, L. S. (2018). O problema do meio na pedologia. In Z. Prestes, & E. Tunes (Eds.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (pp. 73-92). Rio de Janeiro: E-Papers.

Vygotski, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In Vygotski, L. S., *Obras Escogidas. Tomo I* (pp. 257-416). Madrid: Editora Visor. (Trabalho original publicado em 1927).

Vygotski, L. S. (1997). Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la

infancia difícil. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas. Tomo 5* (pp. 275-338). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabalho original publicado em 1936).

Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III* (L. Kuper, Trad, 2ª ed.). Madri: Visor. (Grande parte dos textos foram escritos em 1931 e os primeiros cinco capítulos foram publicados em 1960).

Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas. Tomo IV* (2ª ed.). Madrid: Visor y A. Machado Libros.

Vygotsky, L. S. (2013). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso. (Trabalho original publicado em 1930). Recuperado de <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1930).

Wechsler, D. (1939). *Wechsler-Bellevue intelligence scale*. New York: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1949). *Wechsler intelligence scale for children*. New York: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for children – Fifth Edition*. Bloomington, MN: Pearson.

Xomskaya, E. (2002). La escuela neuropsicológica de A. R. Luria (Y. Solovieva, & L. Quintanar, Trads.). *Revista Española de Neuropsicología*, 4(2-3), 130-150.

Yerkes, R. M. (1917). The Binet versus the point scale method of measuring intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 1, 111-122.

Zenderland, L. (2001). *Measuring Minds: Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing*. New York, NY: Cambridge University Press.

ORIENTAÇÕES E ROTEIROS PARA INSPIRAR

A proposta de avaliação psicológica proposta neste livro segue o seguinte caminho:

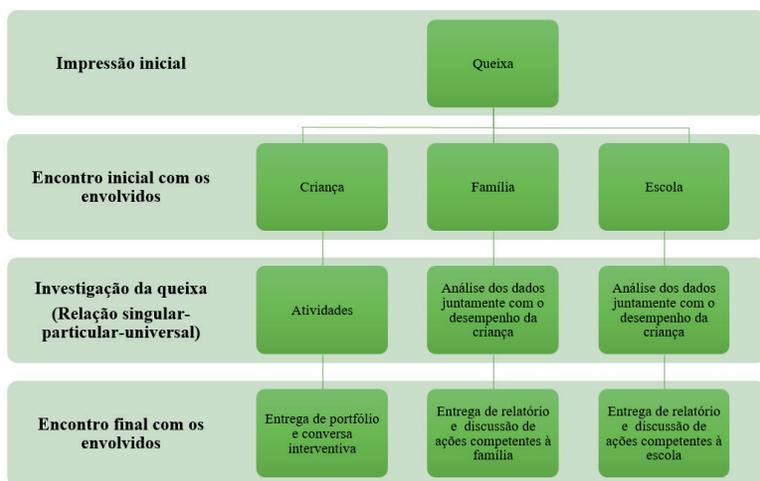


Figura 46: As etapas do processo avaliativo.

Nas seguintes páginas estão apresentados os roteiros que construímos para todas as etapas desse processo avaliativo: os encontros iniciais com os envolvidos, as atividades com as crianças, as orientações para os encontros finais e um modelo de relatório. Antes de cada roteiro, explicitamos sugestões para utilizá-los, incluindo quadros, criados a partir da bibliografia apresentada neste livro, para ajudar nas análises. Faz-se importante ressaltar que **as análises realizadas em cada encontro são indícios do estado de desenvolvimento dos processos avaliados e das categorias elencadas, fazendo-se necessário entendê-las juntamente às informações adquiridas em outros encontros.**

De forma breve, este processo avaliativo tem os seguintes objetivos:

1. Investigar a história de vida da criança e a constituição da queixa. É importante ressaltar que a dificuldade que a criança apresenta foi construída no seu processo de desenvolvimento. Então é importante investigar como se deu esse processo, conhecendo, em sua totalidade, as peculiaridades hereditárias e ambientais e a história do desenvolvimento uterino e extrauterino, mencionados por Vygotski (1936/1997) como momentos conhecidos. Também é necessário analisar os momentos omitidos: a educa-

ção da personalidade da criança. Para isso deve-se analisar as mediações, em outras palavras, as particularidades (o que é oferecido pela família e escola) que medeiam a apropriação dos produtos da humanidade (universal) pela criança (singular). Buscamos investigar o que está por trás da dificuldade aparente da criança, buscando a essência, que inclui fatores como a concepção de desenvolvimento, do processo de ensino-aprendizagem, a organização do ensino, os investimentos realizados ou não, fatores que perpassam questões de classe, gênero e étnicas. A queixa esconde o processo de ensino-aprendizagem que a produziu, por isso, é objetivo da avaliação verificar esse processo e entender a história de desenvolvimento da criança.

2. Analisar o período de desenvolvimento em que a criança se encontra. Significa analisar qual atividade orienta o desenvolvimento da criança. A atividade guia do período escolar consiste na atividade de estudo, por isso deve-se analisar as condições exteriores e interiores, entendidas em uma unidade dialética, que a criança tem para se engajar nessa atividade. Construímos tarefas para avaliar as neoformações desse período e do período pré-escolar, já que a criança que apresenta tais dificuldades provavelmente se encontram nesse período ou em transição, bem como para analisar necessidades e motivos relacionadas às atividades de brincadeira e de estudo.

3. Avaliar a zona de desenvolvimento real e próximo/proximal. Um dos objetivos é explicar o desenvolvimento da criança, analisando o que faz parte do desenvolvimento real dela, ou seja, aquilo que faz sem ajuda, o que está na zona de desenvolvimento próximo, compartilhado com outra pessoa ou distante dessa zona de desenvolvimento, conforme sugere Vygotski (2006). Para cumprir com esse objetivo é necessário verificar quais recursos a criança usa para controlar seus processos psíquicos (método instrumental) articulados com os níveis de pensamento (Ação materializada, Linguagem externa e Ações internas), fornecendo a base orientadora da ação.

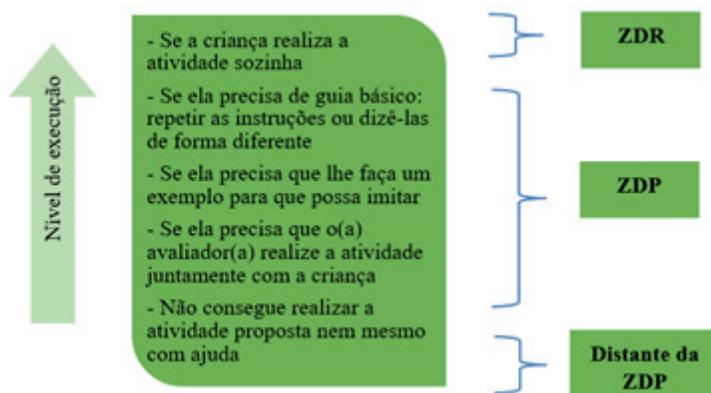


Figura 47. Níveis de execução das tarefas. Nota: ZDR= Zona de desenvolvimento real, ZDP= Zona de desenvolvimento próximo

4. Identificar e explicar as potencialidades e as dificuldades da criança.

Em consonância com os outros objetivos, as dificuldades devem ser explicadas e as potencialidades devem ser ressaltadas, pois essas orientam o caminho para a superação da dificuldade, no sentido de proposição de intervenções, organização da ação pedagógica e mudanças em seu meio.

A finalidade desta avaliação é de que este processo possibilite explicações e reflexões que gere mudanças nas condições de desenvolvimento ofertadas à criança por seu meio escolar e familiar, em outras palavras, que a avaliação seja um momento de intervenção.

Ressaltamos no quadro a seguir todas as categorias possíveis de serem avaliadas nesse processo de avaliação, bem como os encontros, as observações do profissional e o que é esperado para crianças pré-escolares e escolares. Vale ressaltar que essa avaliação é de cunho qualitativo e os roteiros nem sempre podem fazer sentido para todas as crianças. Por isso, cada caso deve ser interpretado criativamente, como afirma Vygotski (1936/1997), e pode ser necessário que outras atividades sejam elaboradas.

Quadro 7 - Categorias de análise do processo de avaliação

Categoria	Encontro	Observações do profissional	Esperado para pré-escolar	Esperado para escolar
Personalidade	- Encontro com a família; - Encontro com professores;	- Como os responsáveis e os professores veem a criança, se notam mudanças em sua forma de ser	- Espontânea: A criança não separa sua vida interior (seus desejos, sentimentos) de sua vida exterior (seu ato externo) (Vygotski, 2006).	- Perda da espontaneidade - A criança escolar começa a fazer a diferenciação entre aspectos externos e internos. Segundo Vygotski (2006), no período de transição, a criança se torna "caprichosa, muda a forma de andar. Comporta-se de modo artificial, teatral, grotesca, gosta de fazer-se de palhaça..." (p. 377) – comportamentos transitórios
	- Todos os encontros, especialmente o 1º Encontro com a criança e conversa e construção de história em quadrinhos.	- Como a criança desenha e fala sobre ela mesma, como se comporta durante todo o processo de avaliação		
Relação com a atividade-guia – interesses, motivos e necessidades	- Encontro com a família; - Encontro com professores;	- Hábitos agora e antes de entrar na escola - Observações sobre comportamentos (sozinha e em grupo) - Se a criança brinca e tipo de brincadeira (na escola ou em casa), relação dos adultos com sua brincadeira - Se faz tarefas escolares, seus interesses pela escola, se existem incentivos dos responsáveis e do professor relacionado a sua atividade de estudo	- Atividades pré-escolares (desenhos, por exemplo); - Brincar com crianças de sua idade - Pré-escolar menor: brinca mais sozinha - Pré-escolar maior: jogo de papéis (Leontiev, 2014b).	- Na transição: desempenho escolar piora, mostra novos interesses que não tinha antes, interesse na escola é reduzido (Vygotski, 2006) - Não se interessa por atividades pré-escolares, mas por tarefas escolares - Prefere conversar com crianças mais velhas. - Perde interesse na brincadeira (Leontiev, 2014b)
	- Brincadeira escolhida pela criança	- Tipo de brincadeira que escolhe e como se comporta		
	- 1º Encontro com a criança e Jogo de papéis direcionado	- Seu interesse por brincadeiras, especialmente jogo de papéis		
	Análise dos materiais escolares	- Seu interesse em mostrar suas atividades escolares		
Autoconsciência/Autoanálise	- 1º Encontro com a criança; - Conversa e construção de história em quadrinhos	- Se tem consciência de suas características, dificuldades e potencialidades	- Fusão sentimento-palavra-pensamento (Magaalhães, 2016)	- Criança começa a entender seus sentimentos e a se autoavaliar - As vivências adquirem sentido, se reestruturando As vivências ou os afetos/ sentimentos se generalizam, assim, a criança começa a julgar a si mesma, formando o amor-próprio e a autoestima (Vygotski, 2006) - Afetividade como neoformação (Vygotski, 2006); A tomada de consciência , é uma nova formação desse período que consiste na base comum de todas as funções psíquicas superiores (Vygotski, 1934/2009a)
Função simbólica	- Jogo de papéis direcionado	- Como a criança representa objetos por meio de blocos lógicos Se cria e usa signos e símbolos nos meios materializados, perceptivos e verbais	- A criança, por meio da brincadeira, desenvolve a capacidade de criar e usar de signos e símbolos (meios materializados-perceptivos e verbais) - neoformação desse período (Solovieva & Quintanar, 2012a; Talizina, 2009)	- A criança possui a capacidade e a complexifica na escola, como a compreensão e uso de signos matemáticos, por exemplo

Categoria	Encontro	Observações do profissional	Esperado para pré-escolar	Esperado para escolar
Atividade voluntária	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira escolhida pela criança: Jogo da memória, jogo de alfabeto e quebra-cabeças - Jogo de papéis direcionado - Jogo das cores proibidas - Lista de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - Como compreende instruções, se segue as regras, como se comporta nos jogos em relação à organização, controle e verificação da atividade, se usa signos para direcionar seu comportamento, se segue regras do seu papel no jogo (Jogo de papéis), se verifica sua atividade de maneira voluntária 	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da atividade dirigida a um objetivo estabelecido se dá ao final da idade pré-escolar (Quintanar & Solovieva, 2013) - Surge o uso de linguagem em contexto, a possibilidade de aceitar as regras e normas, instruções e de manter um desempenho durante um período de tempo (Solovieva & Quintanar, 2012a) - As crianças tentam controlar sua memória a partir da linguagem – formação da memória voluntária (Leontiev, 2014b) 	<ul style="list-style-type: none"> - As funções intelectuais básicas se tornam arbitrárias na idade escolar (Vygotski, 2000) - A criança começa a dominar seus processos de pensamento ao final da primeira idade escolar (aproximadamente 12 anos) (Vygotski, 2000)
Pensamento	- Memorização	- Quais relações que estabelece na figura utilizada para memorizar	<ul style="list-style-type: none"> - Egocêntrico (Vigotski, 1934/2009a) - Plano de pensamento em imagens concretas (Solovieva, 2014; Talizina, 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento teórico (Davydov, 1988/2009), envolve as capacidades de reflexão, análise e planejamento mental - Tomada de consciência do próprio pensamento e estabelecimento de vínculos lógicos. Como por exemplo a usar de forma consciente a palavra "porque", (conceitos científicos), envolve os processos de abstração e generalização - Plano de pensamento lógico-verbal (Solovieva, 2014; Talizina, 2009)
	- Formação de grupos	- Quando a criança é questionada do porquê deu determinada resposta e tipo de agrupação que realiza		
	- Brincadeira escolhida pela criança: Quebra cabeça	- Como monta o quebra-cabeças (se realiza planejamento)		
	- Conversa e construção de história em quadrinhos.	- Como constrói a história em quadrinhos		
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de Papéis; - Brincadeira escolhida pela criança: jogo de alfabeto; - Análise dos materiais escolares - Avaliação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Se conhece o alfabeto, se consegue ler e escrever (letras, palavras, texto), tipo de leitura, relação entre grafemas e fonemas, sentido da linguagem escrita. Observar em qual nível resolve a tarefa, com ou sem ajuda e com qual tipo de ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> - Criança começa a internalizar a relação entre fonema e grafema, aprendendo a simbolizar os sons - Uso de objetos concretos (por exemplo, alfabeto como suporte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, escrita e conceitualização no nível de alfabetização (palavra) ou nível de letramento (texto). Este é adquirido, como propõe a Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016c), na primeira fase do Ensino fundamental
	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de papéis; - Análise dos materiais escolares. - Avaliação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Se conhece os números e opera com eles. Se necessário verificar conceitos matemáticos pré-escolares (medida, conjunto, classificação e quantidade), buscando as facilidades e dificuldades, o sentido da matemática e o nível que consegue resolver os problemas: concreto, verbal, mental. Bem como o tipo de ajuda que necessita 	<ul style="list-style-type: none"> - Noções básicas de matemática como quantidade, medida, conjunto e classificação. - Uso de objetos concretos (por exemplo, blocos) e começa a usar a representação desses objetos (por exemplo, figuras de blocos ou riscos, em uma etapa um pouco mais avançada) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de número, realiza operações matemáticas, interpreta os problemas, como propõe a Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016c), a criança adquire esse conhecimento na primeira fase do Ensino fundamental

PRIMEIRO ENCONTRO COM A FAMÍLIA - ORIENTAÇÕES

Esse encontro objetiva: 1. Provocar reflexões que podem levar a mudanças nas condições familiares de forma a promover o desenvolvimento da criança, com vistas a buscar estratégias que auxiliem o aluno na apropriação do conhecimento; 2. Fornecer informações para que possamos analisar o desenvolvimento da criança em consonância com as outras etapas. O quadro a seguir sintetiza o que observar e os objetivos de cada pergunta, que não precisa seguir essa ordem. Tentando sair do discurso, no sentido de buscar informações mais concretas, propomos que sejam questionados episódios que os familiares possam exemplificar o que falam, pedir diagnósticos médicos e/ou psicológicos, dependendo do caso, buscando fatos. Seria interessante também que seja realizado um encontro em que o familiar e a criança possam estar juntos, para que a análise sobre a relação dos envolvidos seja mais completa.

Quadro 8 - Aspectos que podem ser observados nesse encontro

Tópicos	Subtópicos	O que observar e objetivos
Motivo da avaliação		Se a família conhece a queixa, chamar sua atenção para a importância desse momento, envolvê-lo nesse processo
1.Peculiaridades hereditárias	1.1 Composição e história familiar	Conhecer a história familiar
	1.2 Problemas de saúde na família 1.3 Problemas de saúde e tratamentos	Se algo biológico, de ordem hereditária, está afetando o desenvolvimento da criança, se necessário pedir diagnóstico médico
	2.1 Com quem a criança vive	Explorar as influências do meio na formação da personalidade da criança
2.Peculiaridades do ambiente	2.2 Descrição da casa	Se a criança possui um quarto para ela, se possui local para realizar tarefas
	2.3 Responsabilidades da criança 2.4 Figura principal de autoridade 2.5 Formas de gratificação e de punição	Qual lugar que a criança ocupa em sua casa, já buscando indícios sobre o lugar que o estudo tem na vida da criança e a valorização dessa atividade por parte da família; Promover reflexão sobre esse lugar e possíveis rearranjos que podem ser feitos
	2.6 Relacionamento familiar 2.7 Atividades em família	Conhecer a dinâmica familiar; Provocar reflexões sobre como podem se relacionar melhor com a criança
	3.História do desenvolvimento uterino e extrauterino	3.1 Gravidez e parto 3.2 Desenvolvimento psicomotor 3.3 Linguagem 3.4 Audição e visão
3.5 Hábitos de higiene 3.6 Hábitos de alimentação 3.7 Hábitos de sono		Entender o desenvolvimento de autonomia e independência da criança, bem como as regras que existem dentro de casa referentes a esses aspectos; se os hábitos são adequados para o desenvolvimento; considerá-los em relação com o desenvolvimento da consciência e personalidade
3.8 Diagnóstico de algum transtorno de desenvolvimento		Investigar se esse diagnóstico foi relacionado à atual queixa, como foi realizado e possíveis consequências providas de medicamentos

Tópicos	Subtópicos	O que observar e objetivos
4.História da educação da personalidade	4.1 Caráter	Verificar como os responsáveis veem a criança, se têm notado alguma mudança em sua forma de ser, buscando fatos concretos sobre as características dadas; provocar reflexão sobre as potencialidades da criança
	4.2 Brincadeiras	Do que gosta e gostava de brincar, como e com quem brinca
	4.3 Relação com a televisão, computador, tablet, celular, leitura	Verificar os interesses (e mudanças de interesse) da criança e suas regras dentro de casa (cobranças do meio)
	4.4 Atividades realizadas no dia a dia	Analisar os interesses e qual a atividade orienta o desenvolvimento
	4.5 Relacionamento com amigos e outras pessoas	Se a criança prefere brincar com crianças em geral ou conversar com crianças mais velhas
	4.6 Atividades que a criança realiza com êxito	Provocar reflexão sobre as potencialidades da criança
5.História do processo de escolarização	5.1 Histórico escolar	Entender como a queixa foi se constituindo no processo de ensino-aprendizagem
	5.2 Expectativa da família e da criança em relação a escola 5.3 Frequência à escola	Buscar qual sentido a criança e os familiares atribuem à escola; Investigar mais uma vez sobre o lugar que a atividade de estudo ocupa na vida da criança
	5.4 Desempenho escolar	Verificar a presença dos responsáveis na vida escolar; provocar reflexões sobre potencialidades/dificuldades da criança; investigar a origem da queixa
	5.6 Reação da família frente às dificuldades 5.7 Reação da criança frente às dificuldades 5.8 Medidas tomadas pela família	Verificar o que já foi feito com a criança; Saber se a família a auxilia com as tarefas, se tem horários de estudo, qual a relação com a escola, se ela foi levada ao médico ou a outro profissional devido à queixa, se ela tem conhecimento de suas dificuldades, como se comporta perante elas, o que comenta em casa, se a escola já havia tomado medidas para superar a queixa
	5.9 O que ajudaria a criança a superar as dificuldades	Convidar os pais e responsáveis a buscar soluções

ENCONTRO COM A FAMÍLIA: INVESTIGAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA

Data: / /	Nome do profissional:	Responsável pelas informações/parentesco:
--------------	-----------------------	---

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome:	Sexo:	Idade atual:	Data de nascimento:	Natural de: (cidade-UF)
Endereço residencial:			Cidade-UF:	Telefone:
Escola:		Turma:	Professor(a) Regente:	

Motivo da avaliação (Verificar se o responsável conhece a queixa apresentada pela escola ou qual seria a queixa formulada pela família):

1. PECULIARIDADES HEREDITÁRIAS**1.1 Composição e história familiar**

Nome	Idade	Est. civil	Escolaridade	Profissão	Ocupação atual

Observações: _____

1.2 Problemas de saúde na família

1.3 Problemas de saúde ocorridos e tratamento realizado (se necessário pedir diagnóstico médico)

2. PECULIARIDADES DO AMBIENTE**2.1 Com quem a criança vive**

2.2 Descrição da casa (Como é a casa, com quem dorme, local que a criança faz as tarefas)

2.3 Responsabilidades da criança em casa

2.4 Figura principal de autoridade (quem se encarrega de dar as ordens, quem a criança respeita)

2.5 Formas de gratificação e de punição à criança (se existem acordos em casa, como esses são estabelecidos, o que acontece quando são ou não são respeitados)

2.6 Relacionamento familiar (com os pais, com os irmãos etc.)

2.7 Atividades que realiza em família (fim de semana, durante a semana etc.)

3. HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO UTERINO E EXTRA-UTERINO

3.1 Gravidez e parto

3.2 Desenvolvimento psicomotor: controle da cabeça, sentar-se com ajuda e sozinho, engatinhar, andar, correr, pular, controle dos esfíncteres, destro ou canhoto (como se deu esses processos - com ajuda e sem ajuda)

3.3 Linguagem (como começou a falar: balbúcio, primeiras palavras, primeiras frases, como se seu desenvolvimento, dificuldades da fala, facilidades, compreende instruções etc.; quais tipos de ajuda foram necessários para se dar esse processo e quem a ajudou)

3.4 Audição e visão (se usa óculos, já fez exames, quando realizou exames etc.)

3.5 Hábitos de alimentação (o que come, com que idade começou a comer sozinho, com que mão, comida preferida)

3.6 Hábitos de higiene (toma banho sozinho, se veste, calça meia, sapatos, se penteia, escova os dentes regularmente sozinho, tem cuidados com sua aparência pessoal e vestuário...)

3.7 Hábitos de sono (horário que dorme, quantidade de sono, se dorme durante o dia etc.).

3.8 A criança possui diagnóstico de algum transtorno de desenvolvimento? Qual o tratamento aconselhado ou realizado? (Como foi o processo, como os familiares foram informados sobre o transtorno e como o entendem; se a criança toma remédios, investigar como ela é com ou sem remédios, quando começou o tratamento)

4. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PERSONALIDADE

4.1 Caráter (como os familiares veem a criança, suas características, como se comporta frente a uma insatisfação e em geral, se eles têm notado alguma mudança na forma de ser da criança, buscar fatos)

4.2 Brincadeiras (do que gosta, do que gostava, como brinca, com quem, em quais lugares, se a criança brinca ou brincava de jogo de papéis)

4.3 Relação com a televisão, computador, tablet, leitura e celular (se a relação envolve amigos, do que gosta, se tem horário para realizar estas atividades, se a criança possui novos interesses ultimamente etc.).

4.4 Atividades realizadas no dia a dia (se frequenta igreja, se realiza algum esporte, atividades extracurriculares, se possui novas atividades, novos interesses etc.)

4.5 Relacionamento com amigos e outras pessoas de seu convívio extrafamiliar (com crianças e adultos, se os familiares notaram alguma diferença nesse relacionamento ultimamente)

4.6 Atividades que a criança realiza com êxito

5. HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

5.1 Escolas que frequentou e observações sobre histórico escolar (motivos de mudança de escola, se a queixa já aparecia nas escolas anteriores, assiduidade, faltas etc.)

Escola	Ano	Idade	Aprovação – Observações

5.2 Expectativa da família e da criança em relação à escola (Buscar qual sentido que a criança e os familiares atribuem à escola, que lugar a escola ocupa na vida da criança e dos familiares, ou seja, buscar qual a importância da escola; perguntar sobre fatos, por exemplo, como foi o primeiro dia de aula? Como ela se sentia para voltar à escola depois das férias? E vocês?)

5.3 Frequência à escola (se gosta, se é assídua, se tem períodos de ausência, justificativas para tal etc.):

5.4 Qualidade das produções das atividades escolares – detalhar as tarefas que a criança realiza com facilidade e com dificuldades (matérias de que mais gosta e de que menos gosta, quando surgiram as dificuldades, em que série, se necessário pedir informes pedagógicos etc.)

5.5 Reação da família frente às dificuldades no processo de escolarização (Como faz suas tarefas escolares, com ou sem ajuda, se com ajuda, quem o ajuda, tem horário para fazê-las etc.)

5.6 Reação da criança frente às dificuldades no processo de escolarização (Se sabe de suas dificuldades, como se comporta perante elas, o que comenta em casa etc.)

5.7 Medidas tomadas pela família para superar as dificuldades (estratégias realizadas em casa, qual a relação dos pais com a escola perante as dificuldades, se a criança foi levada ao médico ou outro profissional por tais dificuldades, pedir os informes dos médicos consultados)

5.8 Medidas tomadas pela escola para superar as dificuldades

5.9 O que a família considera que ajudaria a criança a superar as dificuldades

OBSERVAÇÕES:

PRIMEIRO ENCONTRO COM OS PROFESSORES – ORIENTAÇÕES

Esse encontro objetiva investigar a construção da queixa e implicar os professores no processo de desenvolvimento da criança, levando-os a buscar alternativas que proporcione aprendizagem e desenvolvimento. No Quadro 9 estão sistematizados os objetivos pretendidos a partir das perguntas do roteiro, organizados didaticamente.

Quadro 9 - *Aspectos que podem ser observados nesse encontro*

Tópicos	Subtópicos	O que observar e objetivos	
Motivo da avaliação		Se conhece a queixa, chamar sua atenção para a importância desse momento, envolvê-lo nesse processo.	
1. Informações pessoais		Conhecer as motivações e a formação do profissional; possibilitar um momento de reflexão da sua prática.	
2. Informações sobre a escola	2.1 Papel da escola em geral 2.2 Percepções sobre a escola em particular	Conhecer a concepção do professor sobre o papel da escola; Verificar a relação da professora com a escola em questão, as diretrizes, projeto pedagógico, relações institucionais.	
3. Informações sobre a turma que a criança faz parte	3.1 Tipo de relação com a turma	Possibilitar um momento de reflexão do professor sobre a turma	
	3.2 Metodologia utilizada	Se o professor prepara suas aulas e de que maneira o faz, se possibilita a internalização da base orientadora da ação e da consequente formação dos processos psicológicos, bem como o desenvolvimento de motivos e atividades.	
4. Percepções do(a) professor(a) acerca do aluno(a)	4.1 Descrição do aluno	Entender qual o lugar que a criança ocupa dentro da sala e como se comporta; proporcionar um momento de reflexão sobre as qualidades do aluno.	
	4.2 Relação da criança com seus colegas	Obter informações sobre como a criança se relaciona em grupo.	
	4.3 A relação do(a) professor(a) com a criança	Buscar fatos para que a professora possa justificar suas concepções (ou até mesmo repensá-las) e entender melhor essa relação.	
	4.4 Frequência às aulas 4.5 Interesse da criança em ir à escola 4.6 Comportamento da criança	Investigar o sentido da escola para a criança (bem como sua família, na perspectiva do professor), suas motivações, no sentido de analisar as condições externas para o engajamento da criança na atividade guia	
	4.7 Resolução de tarefas dadas 4.8 Participação da família		
	4.9 Desempenho em sua aula, conhecimentos adquiridos 4.10 Potencialidades/facilidades das crianças; 4.11 Dificuldades das crianças	Investigar qual o nível de pensamento em que a criança se encontra de acordo com o professor: material, verbal ou mental; Provocar o professor no sentido de pensar nas potencialidades da criança e detalhar suas dificuldades (quando começou, por exemplo), para que se tornem mais concretas e que sejam vislumbradas mudanças a partir disso. Essas informações são importantes para orientar a superação da queixa, já que é preciso apoiar-se em suas facilidades e entender a origem de suas dificuldades para tal.	
	4.12 Compreensão de instruções dadas 4.13 Valorização dos acertos	Provocar o(a) professor(a) para pensar no processo de resolução de tarefa, podendo causar reflexão sobre se sua ação pedagógica foi clara e adequada ou até mesmo para expor alguma forma de ser da criança.	
	5. Medidas tomadas perante a queixa	5.1 O que você costuma fazer para auxiliá-lo(a) em sua dificuldade? O que poderia fazer diferente?	Investigar os métodos utilizados pela professora, provocando reflexão de sua ação pedagógica; analisar com que tipo de mediação a criança consegue resolver as tarefas propostas
		5.2 Uso de medicamentos e comportamento da criança	

ENCONTRO COM OS PROFESSORES: INVESTIGAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA NA ESCOLA

Data: / /	Nome do profissional:	Escola:
Nome da criança:	Turma:	Matérias que ministra para a criança:

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

Nome:	Telefone:	Formação:
Matérias e séries em que ministra nesta escola:		

Motivo da avaliação (Investigar se o(a) professor(a) conhece a queixa relacionada à criança):

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS DO(A) PROFESSOR(A)

Há quanto tempo você é professor(a)? Você gosta do que faz? Há quanto tempo dá aula para este ano?

2. PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA

2.1 Para você, qual a função da escola? Qual tem sido o papel da escola em nossa sociedade, em geral?

2.2 Quais são suas percepções sobre esta escola? Gostaria de dizer algo sobre seu projeto político-pedagógico?

3. INFORMAÇÕES SOBRE A TURMA QUE A CRIANÇA FAZ PARTE

3.1 Como você descreveria a turma da qual o aluno faz parte? (Como é a relação do(a) professor(a) com esta turma)

3.2 Qual é a metodologia de ensino utilizada? (Como prepara as aulas, materiais que usa em sala, como avalia as crianças)

4. PERCEPÇÕES DO(A) PROFESSOR(A) ACERCA DO(A) ALUNO(A)

4.1 Como você descreveria o(a) aluno(a)? (Como vê o aluno em sala, qualidades, limitações, características no geral)

4.2 Como é a relação da criança com seus colegas de sala? (Como a criança se relaciona em grupo)

4.3 Como é a sua relação com a criança?

4.4 O(a) aluno(a) costuma faltar às aulas?

4.5 Você acredita que a criança gosta de ir à escola? Por quê? (Buscar o sentido da escola para a criança)

4.6 Qual é o comportamento dele(a) em sala de aula? Esse comportamento é o mesmo em todas as aulas? (Se presta atenção às aulas, se pede ajuda ou não, se brinca com os amigos etc.)

4.7 O(a) aluno(a) faz as atividades em sala? E as tarefas de casa? (se realiza de forma incompleta, se copia, se percebe orientação dos pais nas atividades etc.)

4.8 Qual é a participação dos responsáveis nas atividades escolares do(a) aluno(a)? (Se demonstram interesse na vida escolar da criança, se comparecem às reuniões etc.)

4.9 Quais os conhecimentos que já foram adquiridos referente à sua matéria? O que o(a) aluno(a) consegue ler (próprio nome, caixa alta etc.) **e o que consegue escrever? Sabe interpretar um texto? Conhece as operações matemáticas? Como resolve essas operações?** (Buscar o que a criança sabe, investigar qual o nível de pensamento em que a criança se encontra de acordo com o professor: material, verbal ou mental)

4.10 Quais são as facilidades do(a) aluno(a)? (Buscar situações em que apresentou facilidade, conteúdos e atividades que apresenta maior domínio)

4.11 Quais são as dificuldades do(a) aluno(a)? (Conteúdos e atividades em que a criança apresenta mais dificuldade, perguntar quando e de que forma começaram essas dificuldades)

4.12 O(A) aluno(a) compreende instruções dadas?

4.13 Quando o aluno faz o que lhe é pedido e/ou quando comete acertos, esse comportamento é reconhecido? Se sim, de que forma? (Se o(a) professor(a) mostra os acertos, expõe para a turma, chama para ir ao quadro etc.)

5. MEDIDAS TOMADAS PERANTE A QUEIXA

5.1 O que você costuma fazer para auxiliá-lo(a) em sua dificuldade? O que poderia fazer diferente? (Investigar com que tipo de mediação a criança consegue resolver as tarefas propostas, se já foi realizado encaminhamento anterior para os orientadores pedagógicos, conversou com a mãe etc.)

PRIMEIRO ENCONTRO COM A CRIANÇA: ORIENTAÇÕES

Os seguintes fatores podem ser observados neste encontro:

- **Personalidade:** a partir de como a criança desenha e fala sobre ela mesma;
- **Relação com a atividade-guia:** interesses, motivos e necessidades, a partir de seu interesse por brincadeiras, especialmente jogo de papéis, bem como por sua relação com a escola ou atividade de estudo. Seu interesse em mostrar suas atividades escolares também são avaliados na análise dos materiais escolares, que pode fazer parte desse primeiro encontro, conforme roteiro a seguir;
- **Autoconsciência/Autoanálise:** se tem consciência de suas características, dificuldades e potencialidades

Ao final de cada encontro, propomos que a criança possa escolher algo para brincar. Sugerimos as seguintes opções: livros de literatura infantil, jogo da memória, jogo do alfabeto e quebra-cabeças. Nessa atividade proposta pela criança, consideramos que o profissional possa analisar se a criança tem iniciativa, se apresenta regras e se as segue (atividade voluntária), como planeja a montagem do quebra-cabeças, caso a criança a escolha (tipo de pensamento), o tipo de brincadeira que escolhe e como se comporta (relação com a atividade-guia), bem como a linguagem escrita, caso a criança escolha o jogo do alfabeto ou livros.

O desempenho da criança nessas atividades, que podem configurar no primeiro encontro (porém ressaltamos que a atividade proposta pela criança pode ser feita ao final de todos os encontros), deve ser analisado juntamente com todos os outros encontros e não de forma isolada, conforme foi ressaltado nas instruções gerais.

ENCONTRO COM A CRIANÇA: INVESTIGAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA A PARTIR DELA

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Investigar seus conhecimentos básicos (se sabe escrever, desenhar, organização temporo-espacial), a história de vida da criança a partir dela: seus gostos, personalidade, sua relação com a família no que diz respeito às suas dificuldades e facilidades nos processos de escolarização (sentido da atividade de estudo), sua relação com a escola e com o estudo.

Tempo: 50 minutos.

Materiais: folhas A4, lápis de cor, lápis de escrever.

MOTIVO DA AVALIAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE SERÃO REALIZADAS

Você sabe o motivo pelo qual está aqui? (Discutir com ela o motivo expresso pela escola de forma compreensível)

Apresentação dos avaliadores à criança e explicação do trabalho que será desenvolvido com ela (“Você sabe o que é psicologia?”, “Queremos conhecer você, o que você sabe etc.”)

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA E CONHECIMENTOS BÁSICOS

Como você se chama?

Você sabe que dia é hoje? Ontem foi que dia? E amanhã que dia será? (Investigar se a criança sabe os dias da semana, o ano em que estamos etc.)

Em que escola você estuda? Em qual ano você está?

Quantos anos tem? Qual o dia do seu aniversário? Se você tem x anos, no seu próximo aniversário, quantos anos você vai fazer?

A CRIANÇA E SUA FAMÍLIA

Pede-se à criança que realize um desenho dela com sua família fazendo alguma coisa (desenho com ação) e que explique o desenho, bem como que nos conte sobre sua família e si mesma, se ela não der muitas informações, explorar o desenho com ela:

Como é o nome dos seus pais? Em que trabalham? O que vocês fazem juntos? (Investigar como é o relacionamento da criança com os pais, quem passa mais tempo com ela, quem é a figura de autoridade etc.)

Você tem irmãos? Como eles se chamam? O que vocês fazem juntos? Você gosta de brincar/conversar com eles? (Investigar como é a relação da criança com os irmãos)

Onde vocês moram? Como é a casa de vocês? Que lugar você mais gosta na sua casa? (Investigar se a criança sabe explicar como chega em sua casa, com quem a criança dorme, onde faz tarefas de casa etc.)

O que você faz na sua casa? Gosta de assistir à TV? Gosta de mexer no computador? (Investigar de que a criança brinca, quem brinca com ela, ao que ela assiste na TV ou o que faz no computador)

Do que você gosta de comer? E do que não gosta?

E fora de casa, o que você gosta de fazer? Já foi ao cinema, parque de diversões, circo etc.? (Investigar se a criança sai com seus familiares, o que conhece...)

Com quem você gosta de brincar/conversar? (investigar se a criança tem amigos, se brinca na rua etc.)

Do que você mais gosta na sua família?

Do que você menos gosta da sua família?

Qual é o acontecimento mais feliz da sua vida?

Como você é? (Investigar se a criança sabe sobre suas qualidades e limitações)

A CRIANÇA E SUA ESCOLA

Pede-se à criança que realize um desenho dela fazendo alguma coisa na escola (desenho com ação) e que o explique, com como que nos conte sobre sua escola e como ela se sente neste ambiente, se ela não der muitas informações, explorar o desenho com ela com as seguintes questões:

Você gosta da sua escola? Do que mais gosta na escola? Do que não gosta? (Investigar o sentido da escola para a criança, como é o vínculo dela com a escola etc.)

De que matéria você mais gosta? Por quê? (Investigar se a criança conhece suas facilidades, como é o relacionamento dela com o(a) professor(a) da matéria que mais gosta etc.)

De qual matéria menos gosta? Por quê? (Investigar se a criança conhece suas dificuldades, como é seu relacionamento com o(a) professor(a) da matéria em que tem dificuldade etc.)

Que profissão pretende seguir quando for adulto? Por quê?

Em sua opinião, o que você acha que precisaria mudar na sua família para que fosse melhor? E na escola? E no mundo?

OBSERVAÇÕES

ANÁLISE DE MATERIAIS ESCOLARES JUNTO À CRIANÇA

Pede-se à criança que leve seus cadernos e livros e pede-se a ela que os apresente (caso a criança não apresente espontaneamente, fazer perguntas a ela).

OBSERVAÇÕES (como a criança apresenta os cadernos das matérias em que tem mais facilidade e dificuldade, se reconhece suas facilidades e dificuldades, como são as correções do professor etc.):

AValiação em Situação de Brincadeira Escolhida pela Criança

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Avaliar a iniciativa da criança para propor uma brincadeira, qual o tipo de brincadeira a criança propõe, se a brincadeira tem regras, averiguar como a criança as explica e como as cumpre, analisar os seus interesses e como se comporta em determinadas brincadeiras e/ou jogos.

Tempo: 10 minutos.

Materiais: brinquedos e jogos variados.

Método: Apresentam-se às crianças alguns brinquedos e/ou jogos e pergunta-lhe do que poderíamos brincar, brinca-se por um momento com a brincadeira que a criança propôs ou da que o(a) avaliador(a) propõe.

OBSERVAÇÕES:

JOGO DE PAPÉIS DIRECIONADO – ORIENTAÇÕES

Preparamos três roteiros com três temas que podem ser usados para avaliar as crianças, dependendo de seus interesses. O objetivo de um encontro dedicado ao jogo de papéis direcionado é de avaliar e promover o desenvolvimento de sua função simbólica, atividade voluntária, sentido da escrita e sentido da matemática em situação de jogo. O quadro a seguir sintetiza as observações importantes de se fazer em cada categoria de análise e que devem ser combinadas com observações de outros encontros:

Quadro 10 - *Categorias de análise na brincadeira de jogo de papéis*

Categoria de análise	Observações do profissional
Função simbólica	Como a criança substitui os objetos na brincadeira, se as funções dos objetos se mantêm e como representa seu papel no crachá.
Atividade voluntária	Como a criança controla seu comportamento nas regras sociais implícitas no papel representado.
Engajamento da criança na brincadeira	Observado no interesse antes, durante e depois da brincadeira.
Sentido da escrita	Se desenha ou escreve na representação do papel no crachá e como representa o que irá comprar ou o que foi comprado.
Sentido da matemática	Se faz uso de números para representar a quantidade que irá comprar ou propõe uma operação matemática a fim de resolver um problema colocado.
Níveis de ação ao resolver problemas matemáticos (materializada, linguagem falada ou mental)	Ação materializada quando a criança precisa dos objetos concretos para realizar as operações; Linguagem falada se a criança fala enquanto resolve o problema; Linguagem mental se realiza a operação em silêncio.
Níveis de ação para leitura e escrita (ação materializada, linguagem falada ou mental)	Ação materializada se a criança precisa do alfabeto ou de algum apoio material; Linguagem falada se lê em voz alta ou fala enquanto escreve; Linguagem mental se realiza a tarefa em silêncio.

A análise da função simbólica e da atividade voluntária é baseada no conceito de ZDP, conforme apresentamos nas instruções gerais. O quadro a seguir mostra como esse entendimento do conceito é utilizado para a análise das categorias nessa atividade.

Quadro 11 - *Análise da função simbólica e da atividade voluntária no jogo de papéis direcionado*

Observações do profissional	Pré-escolar Neoformação distante da ZDP	Transição Neoformação na ZDP	Escolar Neoformação na ZDR	
FUNÇÃO SIMBÓLICA	Preparação para a brincadeira: confecção de crachá. Como a criança confecciona o crachá (desenhando ou escrevendo seu papel)? Ela precisa de ajuda para fazê-lo?	A criança não pode simbolizar o papel no crachá mesmo com ajuda.	A criança simboliza seu papel com desenho e necessita ajuda para fazê-lo.	A criança simboliza seu papel desenhando ou escrevendo sem nenhuma ajuda.
	Preparação para a brincadeira: escolha de materiais. A criança consegue escolher os objetos sozinha? Que tipo de ajuda ela precisa para simbolizar?	Se a criança não consegue escolher os materiais para simbolizar os objetos que ela precisa para brincar mesmo com ajuda.	A criança pode escolher os objetos para simbolizar com pouca ajuda do(a) avaliador(a).	A criança pode escolher objetos sem ajuda, se propõe objetos para a brincadeira.
	As funções dos objetos se mantêm durante toda a brincadeira?	A criança não se lembra o que o objeto representa, mesmo se questionada pelo avaliador(a), e começa a usá-lo para outras ações aleatórias.	Algumas vezes a criança esquece o que o objeto representa e precisa de pequena ajuda para se lembrar e usá-lo novamente para a finalidade que lhe foi atribuída no início.	A criança sempre se lembra do que o objeto representa e não precisa de ajuda para tal.
ATIVIDADE VOLUNTÁRIA	A criança precisa de ajuda para se regular durante o papel? Se sim, que tipo de ajuda?	A criança precisa de muita ajuda para entrar no seu papel durante a brincadeira, não planejando suas ações.	A criança precisa de alguma ajuda para se regular na situação de brincadeira. Ela se corrige a partir das regras implícitas em seu papel desde que o avaliador(a) encoraje essa correção.	A criança se regula na situação de brincadeira, corrigindo ela mesma e/ou corrigindo o(a) avaliador(a). Ela propõe situações específicas para o contexto da brincadeira.

JOGO DE PAPÉIS DIRECIONADO: TEMA PADARIA

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Direcionar a brincadeira de jogo de papéis com a criança a partir de um interesse que ela tenha manifestado a fim de avaliar e promover o desenvolvimento de sua função simbólica, atividade voluntária, sentido da escrita e sentido da matemática em situação de jogo. **Tempo:** 50 minutos.

Materiais: papéis cortados em retângulo, blocos lógicos, cartões em branco, crachá, caderno, sacolas.

Método: Propõe-se à criança uma brincadeira protagonizada com o tema de padaria com as seguintes etapas: 1. Divisão dos papéis; 2. Escolha dos materiais; 3. A brincadeira; 4. Recolhimento dos materiais e avaliação da brincadeira.

Apresentação e explicação da brincadeira de padaria (Verificar o interesse da criança, se propõe algo)

1. Divisão de papéis: a criança escolhe um dos papéis da brincadeira (cliente ou trabalhador). Depois de escolhido, pergunta-se à criança como podemos nos identificar, avaliar sua resposta (sentido da escrita, do desenho, função simbólica) e estimulá-la a escrever/desenhar algo que represente o papel.

2. Escolha de materiais: a criança deve escolher o que precisa a partir do papel escolhido (avaliar quais materiais usará para simbolizar o material que necessita e se esse irá continuar com a mesma função durante o jogo).

3. Realização da brincadeira

3.1 Sentido da escrita: Sugere-se que a criança, quando desempenha o papel de cliente formule uma lista de compras (construir junto com ela a lista); caso desempenhe o papel de trabalhador, sugere-se que ela anote em seu caderno tudo o que vende, usando rabisco ou desenho, caso a criança tenha dificuldade com a escrita.

3.2 Sentido da matemática: Direcionar a brincadeira para que haja situações em que a criança tenha que usar as operações adição, subtração, divisão e multiplicação. A adição e a subtração podem ser direcionadas no troco. A multiplicação pode ser estimulada, por exemplo, com as sugestões do avaliador para que a criança, como cliente, compre pão para sete dias; pergunta-se à criança “se você come dois pães por dia, quantos deve levar para os sete dias?”. Na divisão, pode-se sugerir que a criança tenha que levar (no caso do cliente) ou entregar (no caso do trabalhador) em duas sacolinhas diferentes: uma para o cliente e outra para a mãe do cliente: “se você está levando os pães da semana, mas tem que dividir com sua mãe, quantos daria para cada no total (14:2, por exemplo)?”. Se for necessário, usar calculadora com a criança.

3.3 Atividade voluntária: Estimular situações para analisar se a criança segue as regras de seu papel, como por exemplo, falar que saiu pão quentinho, se ela pode comer.

4. Recolhimento de materiais e Avaliação da brincadeira: perguntar se o avaliador e a criança cumpriram seus papeis, retomar as contas realizadas, o sentido da matemática e da escrita, o uso de materiais etc.

OBSERVAÇÕES:

JOGO DE PAPÉIS DIRECIONADO: TEMA CINEMA

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Direcionar a brincadeira de jogo de papéis com a criança a fim de avaliar e promover o desenvolvimento de sua função simbólica, atividade voluntária, sentido da escrita e sentido da matemática em situação de jogo. **Tempo:** 50 minutos.

Materiais: papéis cortados em retângulo, blocos lógicos retangulares, pasta ou caderno, folhas em branco, crachá.

Método: Propõe-se à criança uma brincadeira protagonizada com o tema “cinema” com as seguintes etapas: 1. Divisão dos papéis; 2. Escolha dos materiais; 3. A brincadeira; 4. Recolhimento dos materiais e avaliação da brincadeira.

Apresentação e explicação da brincadeira de cinema (Verificar o interesse da criança, se propõe algo)

1. Divisão de papéis: a criança escolhe um dos papéis da brincadeira (caixa ou espectador). Depois de escolhido, pergunta-se à criança como podemos nos identificar, avaliar sua resposta (sentido da escrita, do desenho, função simbólica) e estimulá-la a escrever/desenhar algo que represente o papel

2. Escolha de materiais. Para o papel de caixa, pedir para que a criança escolha materiais que representem: tela para ver assentos livres, pipoca, refrigerante. Para o papel de espectador: dinheiro (avaliar a função simbólica, quais materiais usará para simbolizar o material que necessita e se esse irá continuar com a mesma função durante o jogo).

2.1 Organização da sala. Separar dois ambientes: 1) Venda de *ticket*, pipoca e refrigerante: uma mesa; 2) Cinema: colocar cadeiras viradas para uma parede. (Verificar se a criança ajuda na organização da sala, se propõe algo etc.).

3. Realização da brincadeira

- **Sentido da escrita:** Sugere-se que o caixa entregue uma folha com o filme e o assento comprado. Se esse papel é do avaliador, solicitar ajuda da criança para fazer a sinalização.

- **Sentido da matemática:** Direcionar a brincadeira para que tenha situações em que a criança tenha que usar as operações adição, subtração, divisão e multiplicação. A adição e a subtração podem ser direcionadas na compra e venda de *ticket*, pipoca e refrigerante. A multiplicação pode ser estimulada, por exemplo, com sugestões do avaliador para que a criança (caso seja o caixa), lhe dê certa quantidade de refrigerantes para você levar para seus amigos, por exemplo: “Estou com três amigos, gostaria de levar dois refrigerantes para cada, quantos refrigerantes você deve me dar?”. Na divisão, pode-se sugerir que a criança tenha que dividir os nove refrigerantes comprados para os três amigos. Se for necessário, usar calculadora com a criança.

- **Atividade voluntária:** analisar se a criança segue as regras de seu papel. Estimular situações como sugerir ao caixa que vá assistir ao filme, ou ao espectador que vá fazer sua pipoca etc.

4. Recolhimento de materiais e avaliação da brincadeira: perguntar se o avaliador e a criança cumpriram seus papeis, retomar as contas realizadas, o sentido da matemática e da escrita, o uso de materiais etc.

OBSERVAÇÕES:

JOGO DE PAPÉIS DIRECIONADO: TEMA FAZENDA

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Direcionar a brincadeira de jogo de papéis com a criança a fim de avaliar e promover o desenvolvimento de sua função simbólica, atividade voluntária, sentido da escrita e sentido da matemática em situação de jogo.

Tempo: 50 minutos. **Materiais:** bolinhas pequenas coloridas (marrom, amarelo e branco), copos de plástico, blocos lógicos retangulares, folhas em branco, crachá.

Método: Propõe-se à criança uma brincadeira protagonizada com o tema de fazenda com as seguintes etapas: 1. Divisão dos papéis; 2. Escolha dos materiais; 3. A brincadeira; 4. Recolhimento dos materiais e avaliação.

Apresentação e explicação da brincadeira de fazenda produtora de grãos (arroz, milho, feijão). Verificar o interesse da criança, se propõe algo para a brincadeira.

1. Divisão de papéis: a criança escolhe um dos papéis da brincadeira (fazendeiro ou visitante). Depois de escolhido é necessária a identificação do papel pelos crachás. Dessa forma, pergunta-se à criança como podemos nos identificar, avaliar sua resposta (sentido da escrita, do desenho, função simbólica) e estimulá-la a escrever e/ou desenhar algo que represente o papel.

2. Escolha de materiais. Para o papel de fazendeiro, pedir para que a criança escolha materiais que represente: grãos de milho, arroz, feijão, vasos. Para o papel de visitante: câmera fotográfica. (avaliar a função simbólica, quais materiais usará para simbolizar o material que necessita e se esse irá continuar com a mesma função durante o jogo).

3. Realização da brincadeira:

- **Sentido da escrita:** Sugere-se que o fazendeiro sinalize onde na sala está a plantação de cada alimento: arroz, milho e feijão, se esse papel é do avaliador, solicitar ajuda da criança para fazer a sinalização.

- **Sentido da matemática:** Direcionar a brincadeira para que tenha situações em que a criança tenha que usar as operações adição, subtração, divisão e multiplicação. A adição e a subtração podem ser direcionadas na contagem de grãos, o visitante pode propor levar alguns para casa ou comprar, podem resolver fazer alguma comida etc. A multiplicação pode ser estimulada, por exemplo, com sugestões do avaliador para que a criança (caso seja o fazendeiro), lhe dê certa quantidade de arroz para presentear aos seus filhos, por exemplo: “Que delícia o seu arroz, eu tenho três filhos que adoraria experimentar, se você me der três grãos para cada um dos meus filhos, quantos você deve me dar?”. Na divisão, pode-se sugerir que a criança tenha que dividir os grãos em lugares diferentes, por exemplo: “vamos fazer duas panelas de arroz? Para isso temos que pôr a mesma quantidade de arroz em cada “panela”!”. Se for necessário, usar calculadora com a criança.

- **Atividade voluntária:** analisar se a criança segue as regras de seu papel.

4. Recolhimento de materiais e avaliação da brincadeira: perguntar se o avaliador e a criança cumpriram seus papéis, retomar as contas realizadas, o sentido da matemática e da escrita, o uso de materiais etc.

OBSERVAÇÕES:

JOGO DAS CORES PROIBIDAS – ORIENTAÇÕES

Os objetivos dessa atividade são:

- Avaliar se a criança compreende as instruções dadas, se segue as regras da atividade, se direciona sua atenção para resolver a atividade;
- Analisar se a criança utiliza os objetos externos que poderiam servir como meios psicológicos para essa atividade ou com que tipo e nível de mediação ela faz esse uso dos recursos disponíveis para regular seu próprio comportamento.

Os quadros a seguir foram construídos por nós, baseados na literatura consultada (e.g. Davydov, 2009; Leontiev, 1994; Vygotski, 2006, 1934/2009a; Vygotsky & Luria, 1996) para facilitar a análise da atividade da criança. Essas análises devem ser combinadas e interpretadas juntamente com as informações adquiridas nos outros encontros.

Quadro 12 - *Análise da atividade voluntária no jogo de perguntas proibidas*

Observações do profissional	Pré-escolar Neoformação distante da ZDP	Transição Neoformação na ZDP	Escolar Neoformação na ZDR
Como responde às perguntas? Segue as regras?	Não consegue utilizar recursos externos.	Consegue utilizar recursos simples, desde que apresentados pelo avaliador.	Consegue utilizar recursos de forma mais complexa com estratégia proposta por ele mesmo ou não necessita dos recursos para resolver a atividade.

Quadro 13 - *Análise do tipo de pensamento no jogo de perguntas e proibidas*

Observações do profissional	Pré-escolar Pensamento empírico	Transição	Escolar Pensamento teórico
Qual o tipo de resposta da criança?	Respostas de acordo com o conteúdo, responde conforme a cor concreta, mesmo sabendo que não pode dizê-la.	Respostas de acordo com a regra, responde uma cor diferente da incitada na pergunta, porém busca relação com a realidade.	Respostas de acordo com a regra, responde uma cor diferente da incitada na pergunta, mesmo que não corresponda a realidade

JOGO DAS CORES PROIBIDAS

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Avaliar se a criança compreende as instruções dadas, se segue as regras da atividade, se direciona sua atenção para resolver a atividade (atenção voluntária), analisar se a criança utiliza os objetos externos (“segunda série de estímulos”) que poderiam servir como “meios psicológicos” para essa atividade ou com que tipo e nível de mediação ela faz esse uso dos recursos disponíveis para organizar/regular seu próprio comportamento (atenção voluntária, memória instrumentalizada). **Tempo:** 25 minutos.

Materiais: Nove cartões com as seguintes cores: preto, branco, vermelho, azul, amarelo, verde, roxo (lilás), marrom e cinza.

Método: A atividade se divide em três ou quatro séries, dependendo de como a criança consegue utilizar os recursos disponíveis para regular sua atenção. Em cada série, a criança recebe 18 questões, das quais sete dizem respeito à cor das coisas (“Qual é a cor...?”). As instruções dadas são de que a criança deve responder à questão prontamente e em uma palavra, especialmente no caso das cores – simplesmente o nome da cor. A primeira série tem caráter de controle e treinamento, portanto não tem nenhuma limitação adicional. Na segunda série são colocadas duas exigências novas: a criança não deve repetir o nome da cor e não pode falar as cores “proibidas” mencionadas pelo avaliador. Na terceira série, a criança deve seguir as mesmas regras ditas anteriormente e recebe cartões coloridos como ajuda. A quarta série é realizada apenas nos casos em que a criança mostrou não ter descoberto como usar os cartões ou utilizou-os apenas no final da série anterior.

Atividade adaptada de Leontiev, A. (1994). The development of voluntary attention in the child. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 289–312). Oxford: Blackwell. (Original work published 1932).

Pré-treino – 1ª série (instrução do jogo, sem limitações)

Propõe-se um jogo para a criança, em que ela deve responder rápido algumas perguntas com uma só palavra e dependendo das instruções dadas. Estimula-se a criança a ganhar o jogo. Explica-se à criança que algumas perguntas serão relacionadas à cor, mostrando cartões com as cores, para avaliar se ela conhece as cores.

Perguntas	Respostas
1. Você sabe desenhar?	
2. Qual a cor da sua blusa?	
3. Você já andou de ônibus/circular?	
4. Qual é a cor do ônibus/circular?	
5. Você quer estudar?	
6. Você já esteve numa reunião?	
7. Você gosta de ler?	
8. Qual é a cor do papel?	
9. E do lápis?	
10. Você brinca com brinquedos?	
11. Você já viu o mar?	
12. Qual é a cor do mar?	
13. Você já ouviu música?	
14. Você já viu uma árvore crescendo?	
15. Qual a cor da alface?	
16. Você gosta de cachorros?	
17. Qual é a cor dos cachorros?	
18. O que se faz com uma faca?	

Pergunta-se à criança:

- Você acha que ganhou? _____
- O que você não deve fazer se quiser ganhar? _____
- E o que mais? _____

Observações: _____

2ª série (sem repetição de palavras e com cores “proibidas”)

Explica-se à criança que para ela ganhar o jogo, deve seguir duas regras:

1. Não repetir nomes de cores
2. Não falar as cores “proibidas” verde e amarelo.

Perguntas	Respostas
1. Você tem amigos?	
2. Qual é a cor da sua calça?	
3. Você já andou de avião?	
4. Qual é a cor da bandeira do Brasil?	
5. Você quer crescer?	
6. Você já esteve no teatro?	
7. Você gosta de brincar na sala?	
8. Qual é a cor da banana?	
9. É do limão?	
10. Você sabe escrever?	
11. Você já viu uma flor que chama violeta?	
12. Qual a cor da violeta?	
13. Você gosta de coisas doces?	
14. Você já foi a uma fazenda?	
15. Quais são as cores das folhas (planta)?	
16. Você sabe nadar?	
17. Qual é a sua cor favorita?	
18. O que se pode fazer com um lápis?	

Pergunta-se à criança:

- Você acha que ganhou? _____

- O que você não deve fazer se quiser ganhar? _____

- E o que mais? _____

Observações: _____

3ª série (com cartões)

Explica-se à criança que para ela ganhar o jogo, deve seguir duas regras:

1. Não repetir nomes de cores
2. Não falar as cores “proibidas” vermelho e azul.

Coloca-se em frente à criança cartões com cores e explica-se: “os cartões podem te ajudar a ganhar”.

Perguntas	Respostas
1. Você costuma passear na rua?	
2. De que cor são as casas?	
3. O sol está forte hoje?	
4. Qual é a cor do céu?	
5. Você gosta de doces?	
6. Você já viu uma rosa?	
7. Você gosta de verduras?	
8. Qual é a cor do tomate?	
9. E qual a cor da goiaba?	
10. Você tem algum brinquedo?	
11. Você joga bola?	
12. E qual é a cor da bola?	
13. Você mora na cidade?	
14. Você já viu um bombeiro?	
15. Qual é a cor dos carros dos bombeiros?	
16. Você tem um livro?	
17. Que cor é a capa do livro?	
18. Quando é que fica escuro?	

Pergunta-se à criança:

- Você acha que ganhou? _____
 - O que você não deve fazer se quiser ganhar? _____
 - E o que mais? _____
 - Os cartões ajudaram você? _____
 - E o que você deve fazer para fazer as cartas ajudá-lo mais? _____
- Observações: _____
-

4ª série (realiza-se caso a criança não tenha utilizado os cartões ou se os utilizou no final da série anterior)

Explica-se à criança que, para ela ganhar o jogo, deve seguir duas regras:

1. Não repetir nomes de cores
 2. Não falar as cores “proibidas” preto e branco.
- Coloca-se em frente à criança cartões com cores e explica-se: “os cartões podem te ajudar a ganhar”.
- Retoma a pergunta sobre a ajuda dos cartões referente à série anterior:

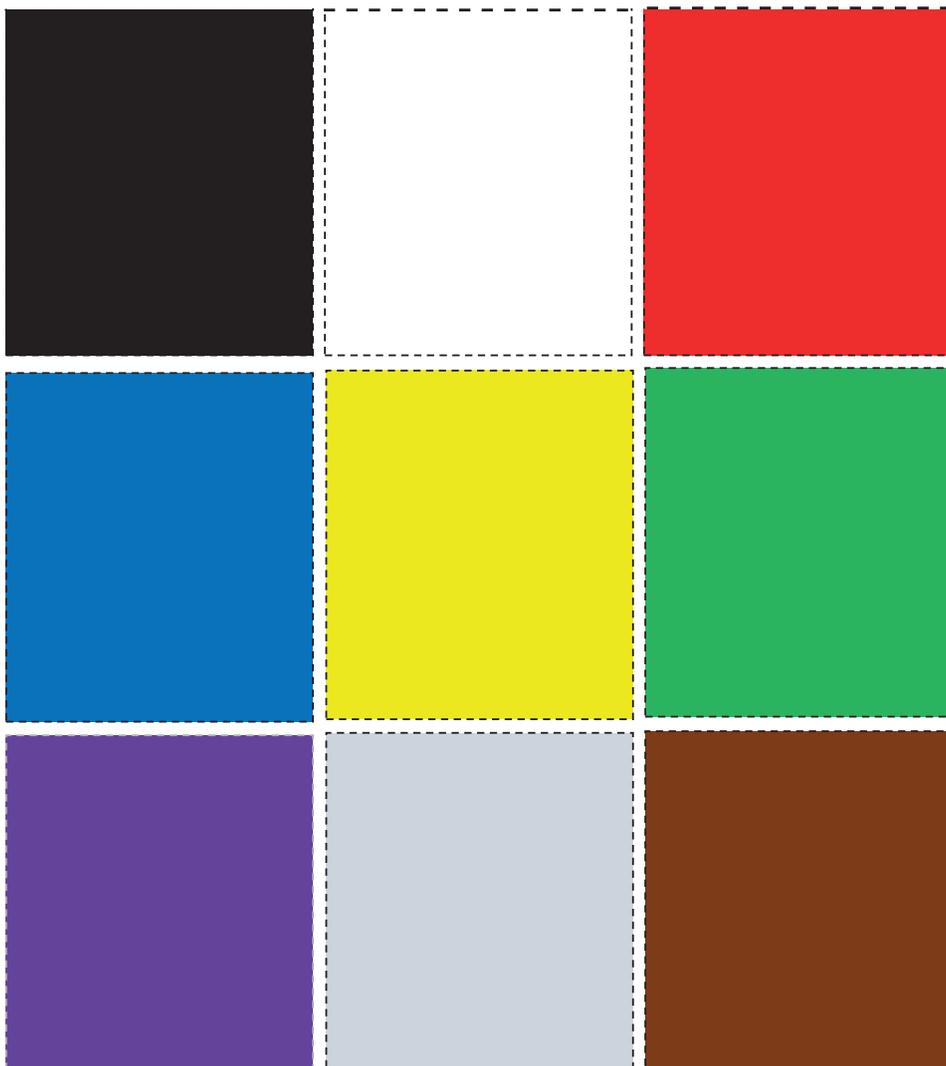
- As cartas ajudaram você? E o que você deve fazer para fazer as cartas ajudá-lo mais?
-

Perguntas	Respostas
1. Você vai para a escola?	
2. Qual é a cor da carteira da escola?	
3. Você gostaria de ser um(a) policial?	
4. De que cor são as botas?	
5. Você gosta de brincar?	
6. Você já viu um leão?	
7. Você gosta de pássaros?	
8. Qual é a cor do sal?	
9. E das sacolinhas?	
10. Você é um bom aluno?	
11. Você gosta de queijo?	
12. De que cor é a maçã?	
13. Você já foi a um hospital?	
14. Você viu um médico?	
15. Qual a cor do uniforme do médico?	
16. Você costuma passear no parque?	
17. Qual é a cor do pneu?	
18. Quando é que chove?	

Pergunta-se à criança:

- Você acha que ganhou? _____
 - O que você não deve fazer se quiser ganhar? _____
 - E o que mais? _____
 - Os cartões ajudaram você? _____
- Observações: _____
-

MATERIAL PARA MOSTRAR/ENTREGAR ÀS CRIANÇAS



LISTA DE PALAVRAS – ORIENTAÇÕES

Os objetivos desta atividade são:

- Levar a criança a dominar o uso funcional de algum signo para fins de memorização (memória instrumental, atividade voluntária);
- Observar como a criança estabelece relação entre os objetos e as palavras a serem memorizadas.

Para analisar a atividade voluntária e o tipo de pensamento, os quadros a seguir podem ser utilizados como guias para posteriormente comparar e agregar as informações obtidas neste encontro àquelas obtidas nos outros encontros.

Quadro 14 - *Análise da atividade voluntária na atividade de lista de palavras*

	Pré-escolar Neoformação distante da ZDP	Transição Neoformação na ZDP	Escolar Neoformação na ZDR
A criança faz uso das figuras para memorizar as palavras? Precisa de ajuda para fazê-lo?	Não consegue utilizar as figuras	Consegue utilizar as figuras, desde que apresentadas pelo avaliador com exemplos	Consegue utilizar as figuras sem ajuda ou não necessita das figuras para resolver a atividade.

Quadro 15 - *Análise do tipo de pensamento na atividade de lista de palavras*

	Pré-escolar Pensamento empírico	Transição	Escolar Pensamento teórico
Qual tipo de relação estabelece entre as figuras e as palavras?	Relação empírica, de vivência direta	Em algumas respostas falava de acordo com vivências empíricas e outras de acordo com regras gerais	Relação com generalização da palavra

LISTA DE PALAVRAS

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Levar a criança a dominar o uso funcional de algum signo para fins de memorização (memória instrumental, atividade voluntária); observar como a criança estabelece relação entre os objetos e as palavras a serem memorizadas.

Tempo: 30 minutos.

Materiais: Figuras.

Método: A atividade se divide em duas séries. Na primeira, são lidas para a criança palavras para que ela diga depois as que lembraram. Na segunda série, são fornecidas figuras ligadas às palavras.

Atividade readaptada de Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (L. L. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

1ª série – Lista de palavras sem recursos

Explica-se à criança que serão faladas algumas palavras para que ela possa dizer depois das quais se lembram.

São lidas as seguintes palavras:

CASA – ESCOLA – CACHORRO – TRISTEZA – LÁPIS – ADOLESCENTE – RELÓGIO – BOLSA – COMPUTADOR – PAPAGAIO

De quantas palavras a criança se lembrou? Quais?

2ª série – Lista de palavras com figuras

Explica-se à criança que serão faladas outras palavras para que ela memorize, mas que agora ela tem figuras que podem ajudá-la. Auxilia-se a criança para que escolha uma figura para cada palavra que será dita. Apresentam-se as seguintes figuras:

Guarda-chuva – prato – lápis – sofá – livros – bola – dominó – chapéu – botas – pomba – ferradura – enxada – boné – laranja – morango – pirulito – cebola – chocolate – peixe – trem

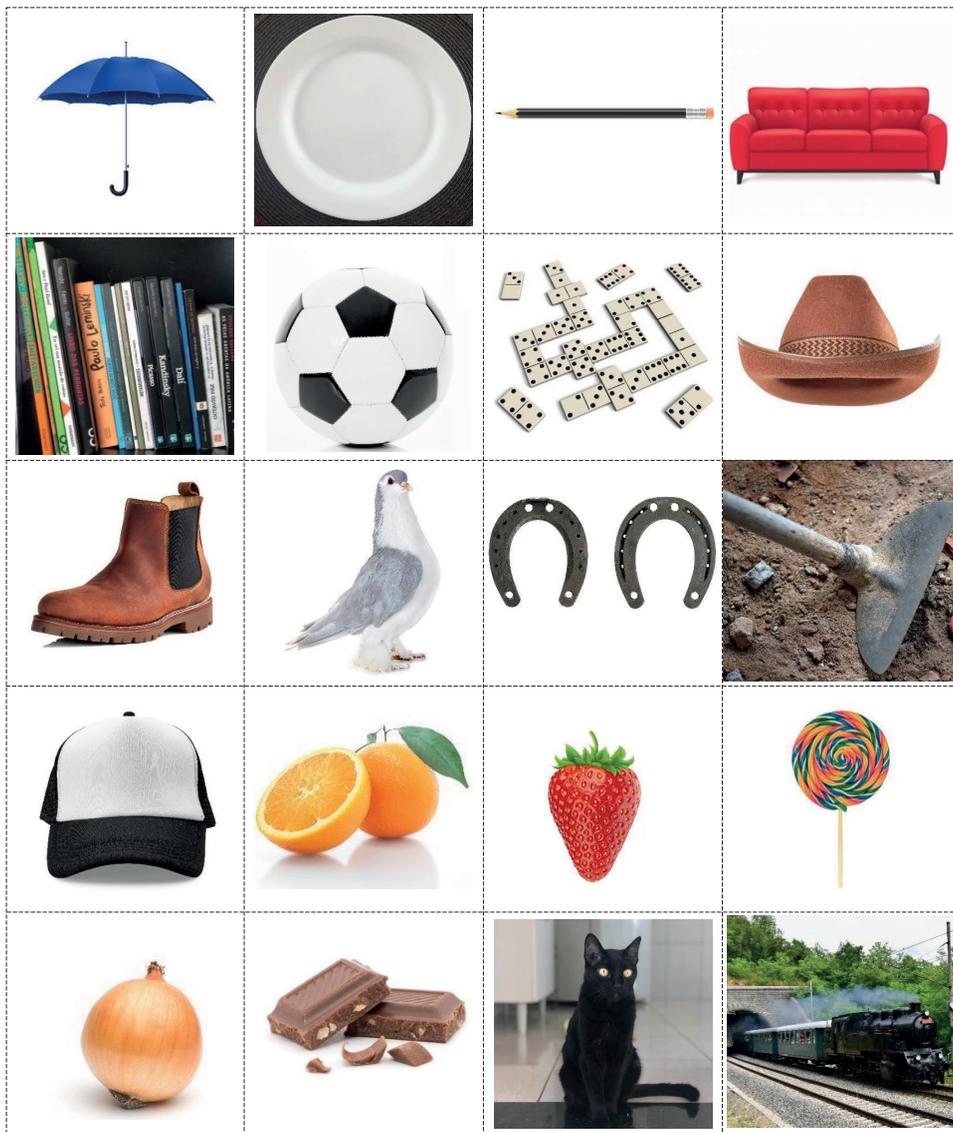
Leem-se as seguintes palavras:

CHUVA – ALMOÇO – ESTUDO – CRIANÇA – FELICIDADE – PAI – FAZENDA – PÁSSARO – CAVALO – ROUPA

Pede-se que a criança repita as palavras de que se lembra. De quantas palavras a criança se lembrou? Quais palavras? Qual a relação que estabeleceu entre elas?

OBSERVAÇÕES:

MATERIAL PARA MOSTRAR/ENTREGAR ÀS CRIANÇAS



FORMAÇÃO DE GRUPOS – ORIENTAÇÕES

Os objetivos desta atividade são:

Os objetivos desta atividade são:

- Avaliar se a criança compreende as instruções dadas, em que nível de ação a criança demonstra mais facilidade (concreto, verbal ou mental), com qual tipo de ajuda pode responder no nível superior e verificar a estrutura interna dos conceitos;

- Como a criança faz generalizações e abstrações e quais as mediações necessárias.

Para tanto, os quadros a seguir sintetizam as observações que o profissional pode fazer relacionado ao nível de ação e tipo de pensamento, as quais devem ser combinadas com as outras atividades:

Quadro 16 - *Categorias de análise da atividade “Formação de grupos”*

Categoria de análise	Observações do profissional
Nível de ação	Se resolve a tarefa no nível concreto ou verbal e mediante qual tipo de ajuda.
Tipo de pensamento (empírico ou teórico, englobando as capacidades de abstração e generalização)	Como a criança realiza os agrupamentos e as explicações dadas para as perguntas do avaliador que busca saber o motivo pelo qual exclui ou inclui determinado elemento no grupo.

Quadro 17 - *Análise de nível de desenvolvimento a partir do tipo de agrupamentos e do tipo de pensamento*

Nível de desenvolvimento	Tipo de agrupamento	Tipo de pensamento
Pré-escolares	Segundo semelhança externa Segundo situação direto-afetiva	Empírico
Escolares	Segundo sistema de relações lógicas abstratas	Teórico

FORMAÇÃO DE GRUPOS

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Avaliar se a criança compreende as instruções dadas, em que nível de ação a criança demonstra mais facilidade (concreto, verbal ou mental), com qual tipo de ajuda pode responder no nível superior, verificar a estrutura interna dos conceitos (se inclui o conceito que lhe é dado num sistema de relações lógicas ou se substitui esse processo pela simples descrição dos traços evidentes do objeto que é representado pela palavra), como a criança faz generalizações e abstrações e quais as mediações necessárias.

Tempo: 30 minutos.

Materiais: Cartões com as figuras necessárias para as atividades.

Método: A primeira série consiste na atividade em nível concreto, se a criança consegue, passa-se às tarefas do nível verbal, se não, oferece-se mais mediação à criança até que ela consiga. No nível verbal também se a criança consegue, passa-se à tarefa de classificação, se não, volta-se a usar os cartões e são fornecidas mais mediações à criança.

Atividade readaptada de Luria, A. R. (1979). Linguagem e Pensamento. In *Curso de Psicologia Geral* (vol. IV). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A.

AÇÃO MATERIALIZADA (CARTÃO)

1. **Formação de grupos:** Apresentam-se à criança quatro figuras, pergunta-se a ela quais são os três itens semelhantes que poderiam ser colocados em um grupo designado pela mesma palavra e qual não pertence a esse grupo.

Pré-treino. Apresentam-se cartões com as seguintes figuras:

a) Ração, vaca, cachorro, gato.

Resposta da criança e sua explicação: _____

Observações: _____

Atividade. Proceder à atividade, utilizando as seguintes séries, questionando as respostas e levando a criança a refletir sobre elas:

b) Copo, panela, óculos, garrafa

Resposta da criança e sua explicação: _____

c) Camiseta, botas, boné, macaco

Resposta da criança e sua explicação: : _____

2. **Continuar a série:** Pede-se à criança que escolha um item que completaria o grupo apresentado

Pré-treino. Apresentam-se cartões com as seguintes figuras:

a) Série pronta: bicicleta, carro, moto

Para escolher: capacete, pneu, ônibus.

Resposta da criança e sua explicação: : _____

Atividade. Proceder à atividade, utilizando as seguintes séries, questionando as respostas e levando a criança a refletir sobre elas:

b) Série: Hambúrguer, salada, pastel

Para escolher: prato, guardanapo, coxinha

Resposta da criança e sua explicação: : _____

c) Série: Pá, serrote, machado

Para escolher: prego, martelo, madeira

Resposta da criança e sua explicação: : _____

Se a criança consegue, passar à próxima tarefa de ação em linguagem oral, se não, realizar as seguintes mediações:

Método de definição dos conceitos: pergunta-se à criança o que representa cada figura, por exemplo, o que é um refrigerante, o que é um leite etc.

Método de comparação dos conceitos: estimula-se a criança a comparar, encontrar o denominador comum que os une.

Refazer a atividade de excluir o que não combina com os seguintes cartões:

a) Refrigerante, leite, suco, pão

Resposta da criança e sua explicação: _____

Refazer a atividade de completar a série com os seguintes cartões:

Lápis, caneta, borracha – apresentar: caderno, tênis, mochila

Resposta da criança e sua explicação: _____

ACÃO EM LINGUAGEM ORAL

3. **Formação de grupos (sem cartões):** Explica-se à criança que serão falados quatro itens e depois será perguntado quais são os três itens semelhantes que poderiam ser colocados em um grupo designado pela mesma palavra e qual não pertence a esse grupo.

Pré-treino. Falam-se à criança os seguintes itens:

a) Pássaro, árvore, coqueiro, roseira

Resposta da criança e sua explicação: _____

Atividade. Proceder à atividade, utilizando as seguintes séries, questionando as respostas e levando a criança a refletir sobre elas:

b) Chinelo, botas, óculos, tênis

Resposta da criança e sua explicação: _____

c) Bicicleta, trem, casa, carro.

Resposta da criança e sua explicação: _____

Se a criança consegue, passar à próxima tarefa, se não, realizar as seguintes mediações:

Ação materializada: mostram-se às crianças as mesmas palavras com cartões.

Método de definição dos conceitos: pergunta-se à criança o que representa cada figura, por exemplo, o que é um refrigerante, o que é um leite etc.

Método de comparação dos conceitos: estimula-se a criança a comparar, encontrar o denominador comum que os une.

Realizar a atividade mais uma vez sem os cartões. Apresentam-se a ela as seguintes palavras para que ela diga qual não combina: Chocolate – ovo – bolo – pirulito

Resposta da criança e sua explicação: _____

4. **Continuar a série (sem cartões):** Fala-se à criança determinado grupo formado, e pede-se para ela escolher uma palavra dentre as que serão ditas para completar o grupo.

Pré-treino. Fala-se à criança o seguinte grupo e as opções de escolha:

a) Grupo: gato – cachorro – pássaro.

Para escolher: ração, elefante, peixe.

Resposta da criança e sua explicação: _____

Atividade. Proceder à atividade, utilizando as seguintes séries, questionando as respostas e levando a criança a refletir sobre elas:

b) Computador, televisão, videogame – opções de escolha: mesa, celular, sofá

Resposta da criança e sua explicação: _____

c) Alface, cenoura, beterraba – perguntar o que poderia completar a série

Resposta da criança e sua explicação: _____

Se a criança consegue, passar à próxima tarefa, se não, realizar as seguintes mediações:

Ação materializada: mostram-se às crianças as mesmas palavras com cartões.

Método de definição dos conceitos: pergunta-se à criança o que representa cada figura, por exemplo, o que é um refrigerante, o que é um leite etc.

Método de comparação dos conceitos: estimula-se a criança a comparar, encontrar o denominador comum que os une.

Refazer a atividade de completar a série verbalmente:

b) Falam-se para a criança as seguintes palavras: bolo, brigadeiro, sorvete – opções de escolha: pastel, balão, pirulito

Resposta da criança e sua explicação: _____

MÉTODO DE CLASSIFICAÇÃO LIVRE

Apresenta-se à criança um grande número (20-30) de cartões com figuras de diversos objetos e propõe-se para ela dividi-los em grupos nos quais se situem os cartões pertencentes à mesma categoria. Divididos os cartões em grande número de grupos fracionados, propõe-se à criança ampliar esses grupos, unificando alguns grupos pequenos. Sugere-se em seguida denominar cada um dos grupos discriminados com uma palavra comum.

Grupos formados pela criança e explicação dada por ela:

Depois que a criança forma os grupos, mostra-se à criança um exemplo de estrutura logicamente organizada. E pede-se que ela monte outro parecido.

Grupos formados pela criança e explicação dada por ela:

OBSERVAÇÕES:

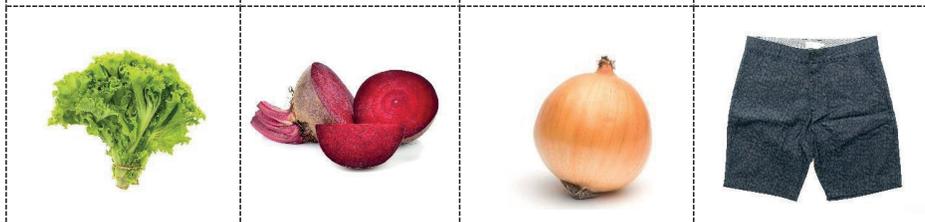
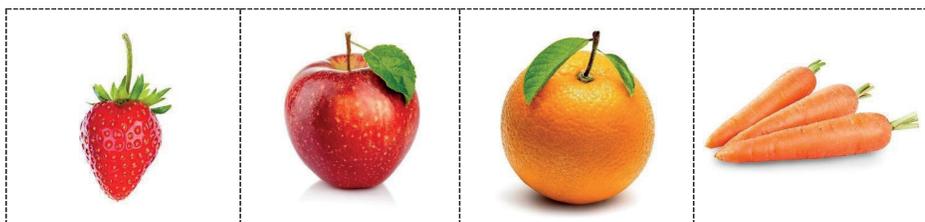
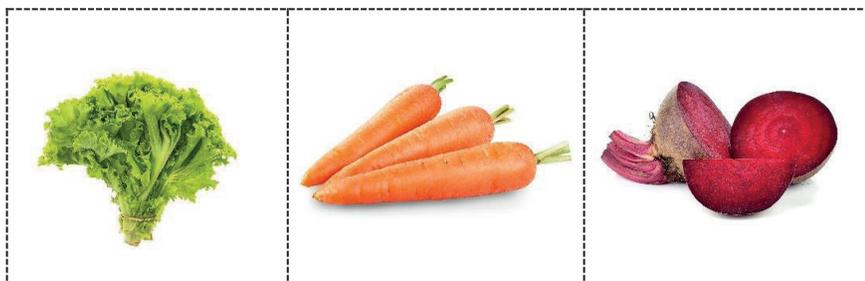
MATERIAL PARA MOSTRAR ÀS CRIANÇAS













CONVERSA E CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS – ORIENTAÇÕES

Os objetivos desta atividade são:

- Determinar o quanto as crianças são capazes de lidar com sua própria vida interior de forma geral, de isolar características psicológicas particulares nelas mesmas, de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas, bem como analisar o quanto têm consciência do meio em que vivem;
- Verificar se as crianças analisam suas próprias características ou se reproduzem o que lhes é dito, se reproduzem um “eu ideal”;
- Analisar se ao final da conversa conseguem montar um texto sobre si mesmas.

Essa atividade nos ofereceu elementos para conversar mais com a criança, criando vínculo com ela, para analisar sua escrita e sobre a autoconsciência/autoanálise. Não se espera que essas capacidades estejam desenvolvidas nas crianças do ensino fundamental, mas que pode ser possível analisar seus estados de desenvolvimento. Sintetizamos esses indicadores de análise no seguinte quadro:

Quadro 18 - *Categorias de análise da atividade “Conversa e construção de história em quadrinhos”*

Categorias	Observações
Personalidade	Como a criança se comporta nessa atividade (suas falas e comportamentos), as características que apresenta, no geral.
Autoconsciência/ Autoanálise	Como a criança se descreve, se é a partir de características físicas ou de sua personalidade. Caso seja a partir de sua personalidade, observar se é algo falado pelos familiares ou professores, a fim de verificar se apenas reproduz o que lhes é dito.
Escrita	Se possui familiaridade com a história em quadrinho (por exemplo, se faz balões/zinhos), os erros e acertos que comete, se gosta de mostrar o que escreve, suas produções.

CONVERSA E CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivos: determinar o quanto as crianças são capazes de lidar com sua própria vida interior de forma geral, de isolar características psicológicas particulares nelas mesmas, de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas, bem como analisar o quanto têm consciência do meio em que vivem. Verificar se as crianças analisam suas próprias características ou se reproduzem o que lhes é dito, se reproduzem um “eu ideal”. Analisar se ao final da conversa conseguem montar um texto sobre si mesmas. **Tempo:** 40 minutos.

Materiais: folha, tirinhas em branco, figuras de humor, lápis, alfabeto.

Método: Propor que a criança crie uma sequência de história em quadrinhos de três tirinhas sobre uma criança indo à escola no seu primeiro dia de aula. Depois que a criança fizer a tirinha, fazer perguntas a ela, relacionadas às características do personagem (como o personagem se sente por ir à escola, como ele é, quais suas qualidades, quais seus dificuldades). Depois perguntar sobre a criança a partir do quadrinho (em que é igual ao personagem, em que se difere, suas próprias características). Também se realiza essas questões relativas a outras pessoas de seu entorno. Ao final da conversa, se a criança souber escrever, pedir para fazer uma carta se apresentando, se não, ajudá-la a escrever ou pedir que ele se apresente verbalmente. Atividade readaptada de Lúria, A. R. (1990). Autoanálise e Autoconsciência. In *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (pp. 192-214). São Paulo: Ícone.

1) Entregue para a criança uma folha com uma sequência de história em quadrinhos e peça para que ela crie uma história de três tempos de uma criança indo à escola em seu primeiro dia de aula. Ao final peça que ela lhe conte a história.

2) Como é o personagem que você desenhou? Como ele está se sentindo? Quais suas características (qualidades e limitações)?

3) As pessoas que você conhece são parecidas com esse personagem (colegas, membros da família, professores)? Em que se parecem? Em que são diferentes (buscar características, como reagem diferente perante alguma situação – colocar a situação de primeiro de aula ou alguma outra coisa relacionada à escola)?

4) Você se parece com esse personagem? Em que se parece? Em que você é diferente desse personagem? (Perguntar para a criança sobre seu caráter, características, como ela reage frente situações, refletir com a criança como são as pessoas, suas diferenças, pode ser usado as figuras em anexo etc.)

5) Você é igual às outras pessoas que você conhece (na escola, na família)?

6) Quais são as suas qualidades? (Se a criança apresenta dificuldade, explorar quais qualidades existem, quais são as qualidades das pessoas inteligentes, por exemplo, fazendo-a pensar sobre o que é qualidade).

7) Você tem alguma dificuldade? Quais são as suas próprias dificuldades que você conhece, e o que você gostaria de mudar em você? (Explicar que dificuldades podem ser “coisas” que estão faltando).

8) Pedir para a criança escrever (oferecendo o tipo de ajuda de que a criança necessite, caso necessite) uma carta se apresentando a alguém ou que se apresente verbalmente ao avaliador.

OBSERVAÇÕES:

MATERIAL PARA MOSTRAR/ENTREGAR ÀS CRIANÇAS



designed by  freepik

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA – ORIENTAÇÕES

Os objetivos dessa atividade são:

- Analisar em que nível de desenvolvimento a criança se encontra na relação entre pensamento e aprendizagem; se a criança é alfabetizada;
- Verificar em que nível de alfabetização ela se encontra e em que nível de apropriação da linguagem matemática ela se encontra;
- Localizar as dificuldades e as potencialidades da criança;
- Analisar as mediações necessárias para que a criança realize as atividades.

De maneira sintética, organizamos, no quadro a seguir, as habilidades analisadas nessa avaliação da linguagem escrita:

Quadro 19 - *Categorias de análise e observações de tarefas de linguagem escrita da avaliação pedagógica*

Categoria	Tarefa	Observações do profissional
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Falar o que vê na figura apresentada; - Mostrar onde está a opção que contém a palavra perguntada ("cama"); - Apontar com qual letra começa a palavra "sapato"; - Identificar onde está escrito a ação que a figura mostra. 	Se a criança consegue ler; tipo de leitura; se estabelece relação entre grafemas e fonemas; sentido da escrita e qual o tipo de ajuda que necessita.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever os objetos que vê na figura; 	Se consegue escrever, se reconhece letras, se estabelece relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas, sentido da escrita, se utiliza alfabeto e demais tipos de ajuda que necessita.
Conceitualização	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar as figuras em uma sequência temporal; - Identificar o assunto do texto 	Se entende o que lê e a capacidade de interpretar figuras e texto, bem como o tipo de ajuda que necessita para cumprir com esses objetivos.

Para a análise da avaliação da linguagem matemática, sistematizamos no seguinte quadro os indicadores de análise, as tarefas e as observações possíveis de serem realizadas.

Quadro 20 - Indicadores de análise e observações de tarefas de linguagem matemática da avaliação pedagógica

Indicador	Tarefa	Observações do profissional
Número	- Falar e escrever a quantidade de elementos que a figura representa.	Se a criança conhece os números, se sabe representá-los, sentido da matemática e qual o tipo de ajuda que necessita.
Operação	- Resolver os problemas propostos	Se consegue interpretar os problemas, se monta operações, como as monta. Se consegue resolver problemas matemáticos, quais consegue e quais não consegue. Verificar quais estratégias utiliza e o tipo de ajuda que necessita para resolvê-los.
Conceitos pré-escolares	- Verificar os conjuntos de blocos	Como ela faz para saber qual grupo tem mais elementos, se responde espontaneamente, se ordena os blocos, se conta ou qual outra estratégia ela usa.

A realização de operações matemáticas, a escrita e processos psíquicos como a função simbólica, a atividade e o tipo de pensamento podem ser analisados nessa atividade a partir dos conceitos de zona de desenvolvimento próximo e dos níveis de ação, conforme esquema proposto nas instruções gerais e no quadro a seguir.

Quadro 21 - Análise dos níveis de ação

Indicador da análise	Ação materializada	Linguagem externa	Ações internas
Processos psicológicos	Apoio em objetos (materiais) mais concretos	A linguagem externa acompanha a ação	Realiza a ação em silêncio
Realizar operações matemáticas	Se apoia nos dedos para realizar operações	Se apoia na linguagem externa para realizar a operação	Realiza a operação em silêncio
Escrita	Apoio em objetos concretos, como alfabeto.	A fala acompanha a escrita	Escreve em silêncio

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: LEITURA, ESCRITA E HABILIDADES MATEMÁTICAS

Data: / /	Nome do profissional:	Nome da criança:
--------------	-----------------------	------------------

Objetivo: Analisar em que nível de desenvolvimento a criança se encontra na relação entre pensamento e aprendizagem; se a criança é alfabetizada; em que nível de alfabetização ela se encontra; em que nível de apropriação da linguagem matemática ela se encontra; localizar as dificuldades e as potencialidades da criança; analisar as mediações necessárias para que a criança realize as atividades.

Tempo: 40 minutos.

Materiais: Figuras, papel, lápis, material para as crianças (ao fim desse roteiro), blocos.

Método: Na primeira série, são realizadas atividades que exploram as habilidades relacionadas à linguagem escrita. Na segunda série, são realizadas atividades que permitem analisar as habilidades relacionadas à linguagem matemática já apropriadas ou em processo de apropriação pela criança.

A maioria das atividades foi readaptada de: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep] & Diretoria de Avaliação da Educação Básica [Daeb] (2016). *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização*. Brasil: Ministério da Educação.

Atividade 4 da 2ª série inspirada em: Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2010). Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela. In *Evaluación Neuropsicológica de la actividad del niño preescolar* (pp. 7-32). Puebla, México: BUAP.

Atividade 5 da 2ª série inspirada em: Vygotski, L. S. (2000). Desarrollo de las operaciones aritméticas. In *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique* (L. Kuper, Trad., 2ª ed.) (pp. 207-211). Madri: Visor.

1ª SÉRIE – LEITURA E ESCRITA**1. Mostra-se a seguinte figura à criança (mostrar o material para as crianças):**

Figura 1 Retirada de <http://elprofeysuclasedept.blogspot.com.br/2014/07/secuencias-temporales-traves-de-la.html>

1.1 Perguntar o que a criança vê na figura (objetos, o que está acontecendo etc.):

1.2 Apontar para a figura da cama, perguntar para a criança o que é e pedir para que ela mostre a opção em que está escrito o nome da figura:

() CAMA () DAMA () FAMA () LAMA

Observações:

Objetivos: Verificar se a criança é capaz de identificar a sílaba “CA” como a sílaba inicial da palavra que representa o objeto sinalizado na imagem, avaliando a habilidade da criança em reconhecer o valor sonoro de uma sílaba. A resposta correta é a primeira (CAMA), se a criança opta pelas alternativas DAMA, FAMA ou LAMA, temos o indicativo de que a criança não consegue estabelecer relação entre grafemas e fonemas (Inep & Daeb, 2016).

1.3 Apontar para a figura do sapato, pedir para a criança mostre a opção em que aparece a letra inicial do nome do objeto apontado na figura: () A () T () S () C

Observações:

Objetivos: Avaliar, conforme indica a Provinha Brasil (Inep & Daeb, 2016), se a criança consegue identificar a relação grafema- fonema com mais de uma correspondência sonora. Dessa forma, para marcar a alternativa correta, a criança precisa identificar o grafema S, que corresponde ao fonema /s/, como a letra inicial da palavra representada pela imagem (alternativa C). Ao optar pela alternativa que contém a letra A como resposta, a criança, provavelmente, considera o som da vogal presente na sílaba inicial da palavra e não observa o fonema /s/ presente na sílaba. Ao marcar a alternativa que contém a letra T como resposta, a criança pode estar se atendo ao valor sonoro da sílaba final. Já ao sinalizar a alternativa contém a letra C como resposta, é possível que a criança esteja considerando a semelhança sonora entre os fonemas representados pelas sílabas SA e CA.

1.4 Pedir para a criança fazer uma lista dos elementos que vê na figura (podendo ser três). Se a criança apresenta dificuldades para escrever, auxiliá-la com perguntas e o alfabeto. O que a criança escreveu? No que mostrou facilidade? No que mostrou dificuldade?

Objetivos: analisar no que a criança mostra facilidade e quais são seus erros ou dificuldades, sempre observando qual o tipo de ajuda a criança necessita para chegar à resposta correta, considerando a zona de desenvolvimento próximo proposta por Vigotski (1934/2009a).

1.5 Ainda com a mesma figura, pedir para que a criança mostre qual opção representa o que está acontecendo nela:

- O MENINO ESTÁ LENDO NA CAMA
- O MENINO ESTÁ SENTADO NA CAMA
- O MENINO ESTÁ COMENDO NA CAMA
- O MENINO ESTÁ DEITADO NA CAMA

Observações: _____

Objetivos: Verificar se a criança reconhece a locução verbal correta, se sabe ler frases, se identifica aquela que representa corretamente a imagem, que é a alternativa B (O MENINO ESTÁ SENTADO NA CAMA) (Inep & Daeb, 2016).

2. Mostrar a seguinte sequência temporal de figuras e pedir para ordenar as figuras



Figura 2 Retirada de <https://elrincondeaprenderblog.wordpress.com>. Figuras 3 e 4 Retiradas de <http://elprofesyclusadsept.blogspot.com.br/2014/07/secuencias-temporales-traves-de-la.html>

A criança consegue colocar na ordem correta? Anotar o que a criança fala

3. Apresentar o texto “A Foca” à criança, pedir para que ela leia, se tem dificuldade auxiliar a criança na leitura, se se recusa a ler com o avaliador, leia-se para ela.

Pedir para que a criança aponte a opção que mostra o assunto do texto:

- A BOLA
- A FOCA
- A BARRIGA
- A SARDINHA

Observações: _____

Objetivos: Verificar a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título. A criança acerta se sinaliza a alternativa B (“A FOCA”), que, segundo o material (Inep & Daeb, 2016a), mostra que a criança reconhece o assunto de um texto com o apoio do título. Já se a criança indica as alternativas A (“A BOLA”), C (“A BARRIGA”) ou D (“A SARDINHA”) provavelmente se concentra em fragmentos do texto como “bola no nariz”, “espetar a barriga” ou “bater palminha para a sardinha”

2ª SÉRIE – HABILIDADES MATEMÁTICAS

1. Mostrar à criança a seguinte figura:



Figura 5 Retirada de freepik.com

1.1 Pergunta-se à criança quantas maçãs ela consegue ver na figura e pede-se para que ela escreva a quantidade:

1.2 Leia-se o seguinte problema: Na casa de Pedro tinha 9 maçãs, mas Pedro e seu amigo Lucas comeram 4 dessas maçãs. Pedimos para que a criança aponte a opção que mostra quantas maçãs sobraram (analisar se a criança monta a operação, se a realiza mentalmente, com a ajuda de dedos, se chega à resposta correta 5).

- 1
- 4
- 5
- 9

Observações: _____

Objetivo: verificar se a criança resolve problemas que demandam subtração, segundo a Provinha (Inep & Daeb, 2016b).

1.3 Se necessário mostrar a figura das maçãs e/ou a tabuada e auxiliar a criança a encontrar a resposta correta.

Observações: _____

2. Mostra-se à criança a seguinte figura:



Figura 6 Retirada de Prova Brasil (2016).

2.1 Pergunta-se quantas rodas tem uma bicicleta (Pede-se para que ela escreva o número):

2.2 Pede-se que a criança indique quantas rodas têm quatro bicicletas.

8 6 4 2

Se necessário mostrar a figura de quatro bicicletas e/ou a tabuada e auxiliar a criança a encontrar a resposta correta.

Observações: _____

Objetivo: Verificar se a criança resolve problemas que envolva multiplicação e a ideia de proporcionalidade Brasil (Inep & Daeb, 2016).

3. Mostra-se a seguinte figura à criança:



Figura 7 Retirada de Prova Brasil (2016).

3.1 Leia-se para a criança: Bianca resolveu dividir dez lápis em dois estojos, colocando a mesma quantidade em cada um. Aponte a opção que representa o número de lápis que Bianca colocou em cada estojo.

2 5 10 20

Observações: _____

Objetivos: Avaliar a habilidade de resolver problemas de divisão, com o apoio de imagem. Devemos verificar como a criança chega ao resultado correto. Se não, aqueles que optam pela primeira alternativa provavelmente consideraram somente um dos dados apresentados no enunciado e não realizaram nenhuma operação, bem como indica os que responderam a terceira opção, que a criança pode ter sido atraída pelos dez lápis da imagem. Já se a criança escolhe a última alternativa, pode sugerir que ela multiplicou os dados do problema, indicando uma equivocada interpretação do problema (Inep & Daeb, 2016).

4. Caso a criança apresente dificuldade em resolver essas questões, mostra-se à criança dois conjuntos com blocos na mesa.

4.1 Pergunta-se à criança onde tem mais blocos (Analisar como ela faz para saber onde tem mais, se responde espontaneamente, se ordena os blocos, se conta etc.).

4.2 Se a criança utilizou a conta, fazer uma sequência dos blocos com ela, mostrando uma outra forma de responder à questão, explorando o conceito de medida e quantidade.

5. Disponha cinco blocos pequenos sobre a mesa de maneira que forme uma cruz, peça que a criança conte quantos blocos tem (Verificar se conta duas vezes o bloco que está no meio e como resolve, contando em voz alta, mentalmente, colocando a mão etc.)

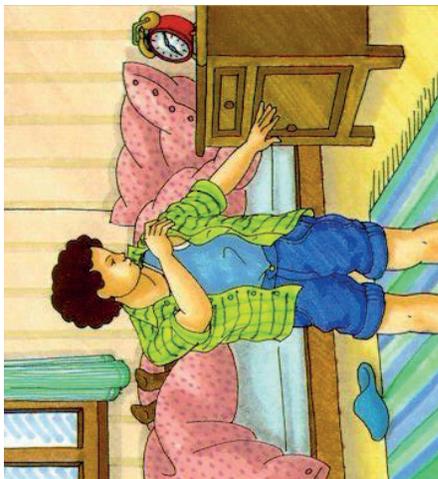
OBSERVAÇÕES:

MATERIAL PARA MOSTRAR/ENTREGAR ÀS CRIANÇAS



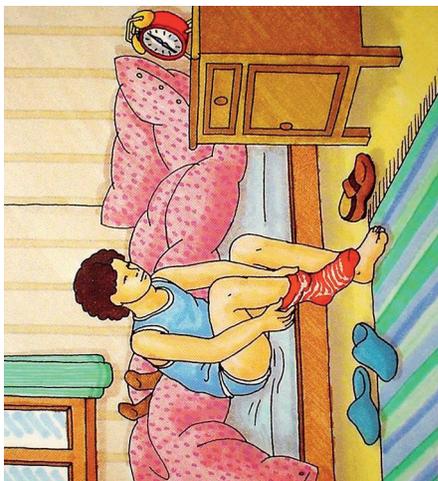
1.2 Onde está escrito o objeto apontado?

-) CAMA
-) DAMA
-) FAMA
-) LAMA



1.3 Em qual opção aparece a letra inicial do nome do objeto apontado na figura?

-) A
-) T
-) S
-) C



1.5 O que está acontecendo na figura?

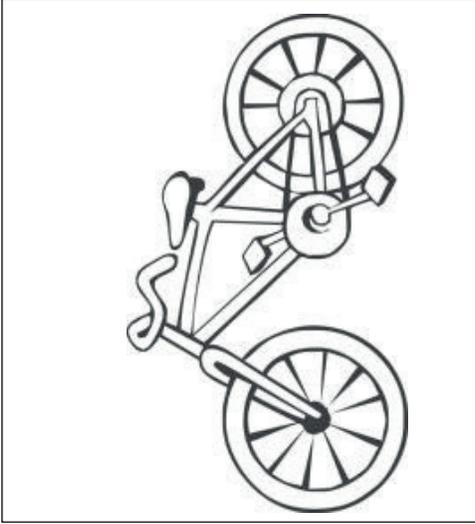
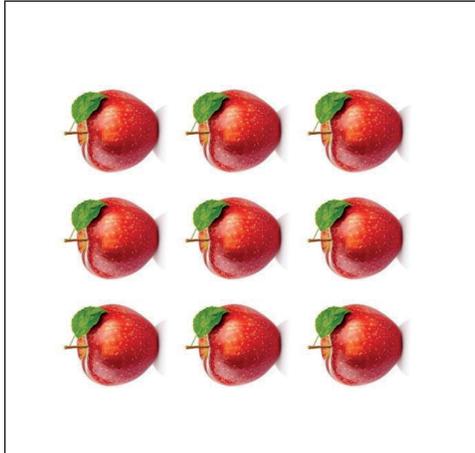
-) O MENINO ESTÁ LENDO NA CAMA
-) O MENINO ESTÁ SENTADO NA CAMA
-) O MENINO ESTÁ COMENDO NA CAMA
-) O MENINO ESTÁ DEITADO NA CAMA

A FOCA

QUER VER A FOCA
 FICAR FELIZ?
 É PÔR UMA BOLA
 NO SEU NARIZ.

QUER VER A FOCA
 BATER PALMINHA?
 É DAR A ELA
 UMA SARDINHA.

QUER VER A FOCA
 FAZER UMA BRIGA?
 É ESPETAR ELA
 BEM NA BARRIGA!



1. Qual o assunto do texto?

- A BOLA
- A FOCA
- A BARRIGA
- A SARDINHA

1.2 Na casa de Pedro tinham 9 maçãs, mas Pedro e seu amigo Lucas comeram 4 dessas maçãs. Quantas maçãs sobraram?

- 1
- 4
- 5
- 9

2.2 Quantas rodas têm quatro bicicletas?

- 8
- 6
- 4
- 2



3.1 Bianca resolveu dividir dez lápis em dois estojos, colocando a mesma quantidade em cada um. Aponte a opção que representa o número de lápis que Bianca colocou em cada estajo.

- 2
- 5
- 10
- 20

ENCONTRO FINAL COM A FAMÍLIA, A ESCOLA E A CRIANÇA – INSTRUÇÕES GERAIS

Para os encontros finais o profissional deve preparar dois materiais: portfólio e relatório. O portfólio deve conter todas as produções que a criança realizou durante o processo de avaliação, conforme o modelo a seguir em que apresentamos algumas atividades e um recado final direcionado à criança:

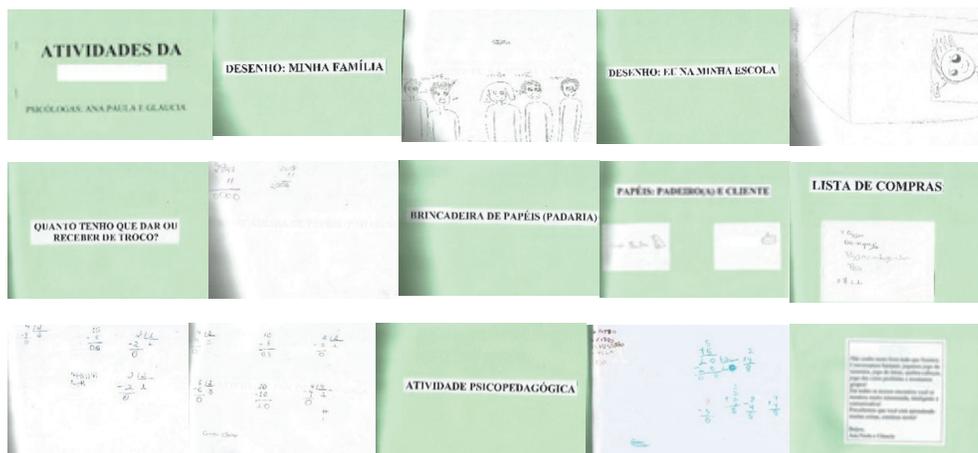


Figura 48. Exemplo de portfólio

No **encontro final com a criança**, sugerimos que esse portfólio seja mostrado à ela, relembando todas as atividades que ela realizou e o que conseguiu fazer. Incentivando-a a continuar se esforçando. Aconselhamos mostrar o portfólio para os familiares e para a escola também no sentido de ilustrar o que a criança consegue fazer, que será explicado a partir da discussão do relatório.

Nos **encontros finais com a família** e a escola as análises realizadas pelo profissional devem ser entregues em forma de relatório e discutidas. A finalidade do relatório deve ser de mobilizá-los para contribuir para o desenvolvimento da criança, criando condições de superação das dificuldades. O relatório deve explicar e apontar direções para que o entorno da criança, o qual possibilitou a construção da queixa, realize mudanças que proporcionem a superação desta. Apresentamos um modelo de relatório na página a seguir.

EXEMPLO DE RELATÓRIO: FERNANDO

1. Identificação

Nome do profissional:	
Nome do interessado:	
Nome da criança:	Data de nascimento:
Escola:	Série:

2. Descrição da demanda (queixa)

Criança com dificuldade de entendimento, disperso, que tem evoluído pouco.

3. Procedimentos

Durante a avaliação, tratou-se de analisar a história de vida da criança e o processo de construção da queixa, bem como o estado de formação da atividade guia da criança e verificar as neoformações psicológicas dessa. Buscou-se ainda identificar e explicar as potencialidades e as dificuldades da criança; avaliar como resolve as tarefas e brincadeiras colocadas a ela, bem como as mediações necessárias para que consiga realizar corretamente as atividades. Procurou-se observar os processos psicológicos que estão na zona de desenvolvimento próximo, bem como contribuir para a identificação das atividades necessárias para o desenvolvimento da criança. Para cumprir com tais objetivos foram realizadas entrevistas com a mãe e professores e atividades com as crianças.

4. Análise

4.1 Comportamento durante a avaliação:

Nos cinco encontros realizados com Fernando, ele sempre se mostrou interessado, dizia que gostava dos encontros. Quando sentia alguma dificuldade se mostrava mais inquieto, mas fazia tudo que lhe era proposto, era participativo.

4.2 Dados da história de vida e do processo de escolarização

Entrevista com a mãe de Fernando.

De acordo com a mãe, Fernando apresenta dificuldades de atenção não gosta de estudar. Fernando vive com a mãe, que trabalha e estuda de segunda à sexta, portanto durante a semana a sua avó materna é a responsável pela criança, apesar de não viver na mesma casa que Fernando a criança visita o pai biológico, que vive no Paraguai, nas férias.

As tarefas são realizadas com a avó, às sextas-feiras, e com a mãe, aos sábados ou domingos. Segundo a mãe, a criança é muito calma em casa. Brinca no *Xbox* e no *tablet* (*youtube* e jogos fiscalizados por ela). Mãe relata que criança tem dois únicos amigos, um de 09 anos e outro de 10 anos, ambos estudam na mesma escola que Fernando.

De acordo com a mãe, Fernando é muito inteligente, mas nunca gostou de estudar. A mãe atribui isso ao fato de se interessar mais pelas tecnologias. A mãe afirmou que a criança, quando está com ela, tem responsabilidades como lavar a louça e arrumar brinquedos. A mãe afirmou que Fernando é amoroso e protetor, e que sua reação quando tem algo negado é fazer birra e não querer conversar. Relatou que ele brinca com bonecos, mas o faz sozinho na maioria das vezes, apenas brinca com a mãe se ela o convidar.

Sobre o desenvolvimento de Fernando, a mãe realizou pré-natal, durante a gravidez ela trabalhava e já estava em fase de separação (foi casada por 10 anos). Fernando nasceu de cesárea, como a mãe teve hemorragia, ele teve que ficar 10 dias no hospital, mas nasceu saudável. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, controlou a cabeça nos primeiros meses, sentou-se com 5 ou 6 meses, engatinhou com 8 ou 9 meses, andou com um ano e meio com ajuda de disco primeiramente, corria e pulava já aos 2 anos. É canhoto, sempre pegou as coisas com a mão esquerda, na escola tentaram fazê-lo escrever com a mão direita. Conseguiu controlar os esfíncteres a partir dos 3 anos na creche. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, balbuciou com 5 ou 6 meses e com um ano já falava “mama”, “papa” e “dá”. As primeiras frases foram aproximadamente com 2 anos.

Fernando usa óculos e já realizou exame de audição quando bebê, porém a escola pediu um novo exame e ele está aguardando ser chamado pelo médico. Quanto aos hábitos de alimentação, Fernando come de tudo, começou a comer sozinho com um ano e meio com a mão esquerda.

Quanto aos hábitos de higiene, a mãe afirma que em sua presença, Fernando toma banho sozinho, se veste, calça, se penteia e escova os dentes sozinho. Fernando costuma dormir às 20h e acordar às 6h. No fim de semana dorme às 22h ou às 23h.

No meio do ano de 2017, Fernando começou a fazer tratamento com a psicóloga devido a um pedido da escola, com a queixa de falta de atenção. Segundo a psicóloga, a criança não precisa de medicação; afirmou que

Fernando é desinteressado pelos estudos. Ele irá começar a fazer atendimento individual.

Fernando se encontra em sua escola atual desde o 1º ano. Ingressou com 5 anos e nunca teve reprovação. Afirmou que até ano passado ele tinha problemas em fazer amizade na escola, mas que agora tem dois amigos que frequentam sua casa. No terceiro ano começou a queixa de dispersão, em que obteve notas ruins no começo do ano, porém com a promessa de ganhar o *tablet* começou a prestar mais atenção, fazia as tarefas e conseguiu notas melhores: média 8. No 4º ano, depois que houve um desentendimento com a professora, ele começou a não querer fazer nada e a chorar em casa.

Fernando tem facilidade em ciências e geografia. Apresenta dificuldades em matemática, em realizar contas e problemas.

Entrevista com a professora de Fernando.

A professora relatou que Fernando é uma criança inteligente, mas que não consegue organizar com coerência as escritas, conseguindo apenas com a ajuda dela. Além disso, demonstra não ouvir a informação por completo e não termina a atividade. Mesmo tendo um vocabulário bom, é desorganizado e ansioso. Ela afirma que ele passa toda a aula fazendo barulho ao brincar com seus materiais escolares (personifica seus objetos). Comentou que ele fica mais sozinho e dificilmente encontra um grupo bom porque não consegue brincar com os colegas. A criança tem facilidade em se comunicar, lê bem, percebe a realidade, mas sua escrita é desorganizada, principalmente as frases. Apresenta dificuldades em matemática: sabe as quatro operações, mas se perde, acertando uma e errando outras.

4.3 Esfera afetivo-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia):

Fernando se mostrou uma criança sociável, carinhosa, estabelecendo facilmente vínculo com os avaliadores. Fernando demonstrou gostar muito de tecnologia como videogame e jogos no computador, além de gostar de brincadeiras como jogo da memória, quebra-cabeça, uno, por exemplo. Nas brincadeiras e nas atividades realizadas com Fernando ele **entendia todas as instruções**, não sendo necessário repetição.

Também se verificou que a criança **conseguia se manter sob as regras** que ele mesmo havia estipulado. Em um jogo de uno, a criança explicou as regras e ensinou como se deveria jogar. Mesmo não sendo as regras originais (talvez por falta de conhecê-las), ele se manteve sob elas. Também aprendeu rápido o jogo “vira-letas”, respeitando todas as regras.

Fernando comentava nos encontros que não gostava de estudar ou de ir à escola, bem como não vê sentido no estudo, e afirmou que não precisa de matemática para nada. Em uma atividade realizada, foram mostradas carinhas que expressavam diferentes sentimentos, Fernando separou todas as tristes e com raiva e disse que se sentia assim na escola, comentou do episódio que aconteceu com a professora. Reclamou também da dificuldade do ano em que se encontra, que antes fazia rápido as atividades, agora está lento, cita especialmente a matemática e artes. Tem consciência de suas dificuldades, mas não consegue fazer análise do que pode fazer para ser diferente na escola ou do episódio que aconteceu, tem dificuldade de descrever suas qualidades e dificuldades, respondendo nessa atividade proposta apenas sobre sentimentos, sem detalhá-los, sua resposta se limitava à que as vezes era feliz e as vezes triste. Também não consegue diferenciar-se dos outros, dizer como as outras pessoas são e no que ele se diferencia. Verificou-se então que Fernando encontra-se em um processo de desenvolvimento da consciência **de suas capacidades e dificuldades e seus sentimentos, mas encontra mais dificuldades em ter consciência de suas qualidades e dificuldades, mostrando que a tomada de consciência (neoformação do escolar) se encontra na zona de desenvolvimento próximo.**

A partir dessas questões e falas rebuscadas e adultas como, que já ficou “três anos inteiros na escola” (sic), querer ser policial para “ganhar dinheiros para comprar coisas, lanches, comidas especiais... e uma casa nova” (sic), verificou-se que Fernando **reproduz discursos ditos a ele.**

4.4 Esfera cognitiva (atenção/concentração, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico/ organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária).

Fernando se mostrou muito **bem localizado no tempo e no espaço**, respondeu sobre sua escola, ano, dia da semana, dia do mês, seu aniversário, onde mora etc.

Buscando analisar as neoformações advindas da brincadeira, foi realizada uma brincadeira de jogo de papéis com o tema de cinema, já que Fernando havia falado que ir ao cinema havia sido o momento mais feliz de sua vida. Ele propôs bastante situações no jogo: na organização da sala, dividiu três papéis condizentes com a brincadeira (guarda noturno/segurança, cliente e vendedora de filmes) e muitos materiais para representar o que se precisaria em cada papel. Esses materiais cumpriram sua função até o término da brincadeira, o que demonstra que **apresenta função simbólica**, não necessitando de ajuda para tal.

Em uma atividade preparada para avaliar se a criança conseguia utilizar os recursos disponíveis para direcionar seu comportamento, Fernando demonstrou **necessitar do adulto para organizar sua atividade.** Eram feitas

perguntas em que a criança não poderia falar as cores proibidas mencionadas pelos avaliadores, bem como devia responder com uma palavra e sem repetir cores. Ele sozinho guardava os cartões de cores que se referiam às cores proibidas, não as falando em nenhum momento, mas não conseguiu pensar sozinho em uma estratégia para que as outras regras fossem cumpridas. Com a ajuda dos psicólogos, que lhe questionou o que poderia fazer, ele então sugeriu que poderia ir tirando os cartões cada vez que falasse as cores, assim o fez e conseguiu, ao final da atividade cumprir também a regra de não repetir as cores. Ele então conseguiu direcionar sua atenção a partir dos recursos, porém necessitou de questionamentos dos psicólogos. Isso demonstra que sua **atividade voluntária** (capacidade de usar meios para certa finalidade) **está em processo de formação, ainda é compartilhada com o adulto, estando em sua zona de desenvolvimento próximo**. Dessa forma, em relação à atenção, pode-se concluir que precisa da **direção do adulto para criar estratégias para dirigir sua atenção**. Em outra atividade em que tinha que fazer um desenho, ele iniciava diálogos com os avaliadores e respondia perguntas enquanto desenhava, mostrando **concentração** na atividade.

No jogo de perguntas proibidas mencionado, também pode-se verificar que nessa atividade apresentou dificuldades para responder as cores que não se referiam ao conteúdo da pergunta (antes de usar os cartões como recurso apenas). Por exemplo, quando uma das cores proibidas era vermelho, e lhe foi perguntado qual a cor do tomate, ele respondeu “aproximadamente de preto para estragado”. Ele sempre dizia “aproximadamente” e encontrava uma relação real entre a cor que dizia com o conteúdo da pergunta. Tal comportamento mostrou que **é criativo e que possui capacidade de criar recursos para responder sem sair da realidade e sem descumprir as regras**.

Também verificou-se que Fernando possui uma **percepção concreta**, quando ele respondeu que a escola é muito grande para ser desenhada, à medida que lhe era perguntado sobre o desenho que havia feito, ele acrescentava coisas ao desenho, por exemplo, ao falar que o desenho representava que os alunos estavam anotando em seu caderno, ele desenhava os cadernos que antes não estavam ali. Também foi possível perceber o apego ao concreto. Em uma atividade preparada para avaliar a formação e consolidação de conceitos, Fernando devia localizar qual figura ou palavra não combinava com o grupo falado, propor outro elemento para o grupo e formar conjuntos. Essa atividade se dividia em dois momentos: primeiro eram apresentadas as figuras e depois seriam falados apenas os elementos; Fernando apenas conseguiu responder com as figuras, demonstrando que **não conseguiu responder no plano verbal**. Percebeu-se também que ele **tentava encontrar uma relação entre as figuras, em alguns momentos, mas essa relação era feita entre as figuras mesmo e não ao que a figura representava**, mostrando um **pensamento do tipo concreto e dificuldades com internalização de conceitos**. Por exemplo, quando lhe foi faladas as palavras “chocolate, ovo, bolo, pirulito”, para que indicasse o elemento que menos combinava, ele retirou “pirulito”, dizendo como uma das justificativas que “... Não rimou” (preso às palavras e não o que representam) e quando lhe foram apresentadas figuras, ele retirou “chocolate” e uma das justificativas que ele apresentou tentando agrupar foi que “o chocolate é preto, o bolo é colorido, os pirulitos são feitos de cores bonitas, e o ovo é só de uma cor... Só de duas cores” (se referindo às cores das figuras).

Nessa mesma atividade verificou-se então que a criança **apresentou dificuldade em classificar, generalizar e abstrair sozinho**. Por exemplo, foram apresentados a ele os elementos “bicicleta, trem e carro” e ele devia retirar o que menos combinava, respondeu “carro” e quando questionado explicou apenas a função do carro e explicava cada elemento, não o grupo. Até mesmo depois que lhe foi sugerido fazer outro grupo, ele fala que era “grupo dos veículos e casa”. **Porém quando era questionado a encontrar um elemento em comum no grupo apresentado para depois decidir qual elemento poderia acrescentar ou retirar, ele conseguia fazer a atividade**. Percebeu-se que em alguns momentos ele também aplicava essa estratégia sozinho e acertava, porém **não tinha consciência de que isso o ajudava, não generalizando para as seguintes tarefas, por isso era importante a ajuda dos avaliadores**. Por exemplo, houve um momento em que foram colocadas na mesa as seguintes figuras “bicicleta, carro, moto” e ele deveria escolher um outro elemento apresentado para completar o grupo e, antes mesmo dessa apresentação, Fernando falou “eu sei como que é nome... Grupo dos transportes”, buscando depois um elemento para completar.

Quanto à capacidade de **planejamento** (antecipação da finalidade da ação, relacionada à internalização do objeto), Fernando inicialmente demonstrou **facilidade**, contando de sua estratégia de começar pelas “beiradas”, porém depois se perdeu, **não conseguiu generalizar essa estratégia durante toda a brincadeira, pedindo ajuda do adulto**. Fernando precisa da **ajuda do adulto para estabelecer objetivos e encontrar o meio de alcançá-los (tornar os processos voluntários)**.

Na atividade em que era analisado o domínio do uso funcional de um signo para fins de memorização, Fernando mostrou que conseguiu estabelecer relações entre as figuras e as palavras ditas, o que mostra que **é capaz de utilizar meios auxiliares para memorizar**. Quando foi apenas lida a lista de palavras ele acertou apenas quatro palavras (de dez apresentadas) e com as figuras se lembrou de sete e uma derivada (falou “comida” se referindo à palavra “almoço” a partir da figura do morango). Percebe-se que para escolher a figura que correspondia à palavra, usava a linguagem verbal para explicar algumas relações feitas, **usando então a linguagem externa para se organizar**.

4.5 Leitura e escrita

Fernando **vê sentido na escrita**; em vários momentos preferiu escrever a desenhar, como, por exemplo, quando representou os papéis nos crachás na brincadeira de jogos de papéis

A partir das atividades realizadas com Fernando, observou-se que **ele domina o código da linguagem (é alfabetizado) e está em fase de letramento (domínio dos gêneros textuais)**.

Na atividade construída a partir da prova Brasil, percebeu-se que tem facilidade em escrever e que comete poucos erros em relação à escrita. Ao listar objetos que vê na figura entregue a ele, escreve de forma correta “homem – relógio–despertador–urso de pelúcia.” Ao ser questionado se não faltava nada, ele falou o “ponto”, depois a avaliadora falou a palavra “re-ló-gio”, e ele imediatamente colocou o acento. Quando foi proposto que Fernando fizesse uma história em quadrinhos a partir de uma sequência de três partes já com o desenho para que ele pudesse completar, ele escreveu: “o menino estava sem fazer nada e lembrou que tinha um **textogramde** de tarefa ficou desesperado era de historia”. Percebeu-se que ele cometeu **erros com** letras com mesmos aspectos fonológicos e que **não usou sinais de pontuação**.

Fernando **lê frases e textos de forma um pouco pausada, mas com entonação**. Cometeu erros por tentar adivinhar a palavra, como no texto que tinha que ler, leu “esperar” no lugar de “espetar”, mas foi pedido que lesse de novo e ele leu de forma correta. Também **pode cometer erros por não conhecer algum conceito**, como quando foi perguntado qual era o assunto do texto e ele demonstrou não entender o que “assunto” significava e ele **afirmou que era a primeira opção que viu, não pedindo ajuda**. Mas quando foi explicado, conseguiu reconhecer o assunto.

4.6 Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Fernando demonstrou que **tem apropriados os conceitos básicos de classificação, quantificação e número**. Foi pedido que ele, em um conjunto de blocos de muitas cores, contasse quantos vermelhos tinha, **ele fez a contagem mentalmente** e disse o número correto, ao ser questionado como ele sabia, ele separa os vermelhos e conta agora tocando e movendo cada peça (**classificação e seriação**). Foram mostrados à criança dois conjuntos de blocos e perguntou em qual tinha mais, Fernando acertou contando mentalmente.

Verificou-se que **tem apropriado o conceito de número e que sabe operar com eles**, mas ainda **precisa de recursos no nível concreto (dedos e traços)**. Por exemplo, na brincadeira de jogos de papéis, para realizar uma conta em que para saber o troco que iria receber, ele apenas conseguiu realizar a subtração com os dedos. Também em um problema apresentado a ele, **conseguiu montar a operação na folha, dizer que se referia à subtração, mas usou os dedos de forma escondida, dizendo que não tinha usado**. Também usa traços para realizar uma divisão. Fernando montou as operações de forma correta, mas apresentou **difficultades em organizá-las espacialmente na folha** (separar uma da outra), ele não se confundiu na tarefa, mas pode ser um dos motivos de cometer erros em sala.

5. Conclusões

Tendo como base as informações contidas neste relatório, Fernando se mostrou uma criança sociável, carinhosa, inteligente e cooperadora. Verificou-se que possui **função simbólica e atividade voluntária** adequada em situação de brincadeira (zona de desenvolvimento real), que consiste na atividade guia do pré-escolar. A atividade guia que orienta o desenvolvimento de Fernando é a de estudo, porém, verificou-se que a criança encontra-se com muitas preocupações pessoais e em uma relação conflituosa com a escola, afirma não gostar de estudar, porém gosta de mostrar conhecimentos e esconde quando sabe que deveria apresentar um conhecimento e não apresenta, mostrando sofrimento em relação a isso.

Portanto, deve-se criar sentidos para que Fernando possa se interessar pelos estudos e, ao ter a atividade de estudos consolidada como atividade guia, desenvolver os processos psíquicos que está apresentando dificuldades. Esses processos se referem àqueles próprios da idade escolar e que nesse momento estão em sua zona de desenvolvimento próximo (compartilhados com adulto). Apresentou dificuldades em **classificar, generalizar e abstrair** características comuns de elementos apresentados a ele, conseguindo realizar essas ações apenas com a ajuda dos avaliadores, quando estes questionavam-no primeiramente sobre o grupo para depois buscar os elementos que poderiam participar ou não. Quando Fernando realizava essa estratégia sozinho, também conseguia responder à tarefa de forma adequada, mas não soube generalizar essa estratégia para todas as atividades. Pensou em características a partir das figuras, algumas vezes, e não a partir do que elas representavam, mostrando **pensamento do tipo concreto**, fato que reflete em sua dificuldade em fazer operações mentais de matemática. Precisa da ajuda do adulto para estabelecer objetivos e encontrar meios de alcançá-los (tornar os processos voluntários), como a atenção. Em alguns momentos usa da linguagem externa para controlar sua memória, mostrando ser esse também um recurso que usa para se organizar. Quando se organiza, consegue se manter em uma atividade. Essa dificuldade em se organizar reflete em suas dificuldades de organização das resoluções dos problemas de matemáticas e na escrita de textos. Fernando encontra-se em processo de desenvolvimento da consciência de suas capacidades e sentimentos (**autoconsciência/autoanálise**

- neoformação escolar), pois mesmo com ajuda dos avaliadores não soube descrever as pessoas que conhece ou a si mesmo de forma que saísse das emoções mais simples de felicidade e tristeza e apresentou dificuldade em analisar situações, apresentando reprodução de discursos alheios.

Portanto, verificou-se que Fernando tem todas as condições para se desenvolver e superar seus problemas pedagógicos, mas que precisa de apoio, valorização e motivação do adulto para tal.

Recomendações:

Sugere-se que Fernando faça **acompanhamento psicológico**, como um dos processos que pode contribuir para que ele possa desenvolver sua capacidade de fazer análises e tomar consciência de seus processos cognitivos e sentimentos.

Sugere-se que Fernando seja encaminhado para um trabalho de **apoio psicopedagógico** que o auxilie na organização da escrita, das operações e de sua atividade no geral. Também necessita desenvolver seu pensamento de forma que se desprenda do concreto.

Como atividades interessantes para serem exploradas com Fernando nas aulas de apoio, em casa ou outros espaços possíveis apresentam-se algumas sugestões:

- Realização de histórias em quadrinhos, de produção de texto no geral, que sejam interessantes;
- Realização de atividades matemáticas que o façam aprender a fazer operações no nível abstrato;
- Estabelecer regras com Fernando e segui-las, as regras e instruções devem ser bem explicadas. Ele deve entender a justificativa para a regra.
- Criar horário de estudo, fiscalizar suas atividades;
- Encontrar formas de valorizar o que Fernando faz bem.

Maringá, 15 de maio de 2018.

Nome do Profissional - CRP



Ana Paula Alves Vieira é formada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com mobilidade internacional na Universidade do Algarve (Faro, Portugal); especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM); mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM, com estadia acadêmica no Programa de Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, Puebla, México), financiado pelo programa Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros; doutora em Psicologia pela UEM, com período sanduíche, contemplado pelo Programa Institucional de Doutorado-sanduíche no Exterior (CAPES), no departamento de Psicologia Educacional da University of Alberta (UofA, Edmonton, Canadá).

Este livro apresenta, a partir da psicologia histórico-cultural, (PHC) uma proposta de avaliação de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização. O material mostra como a avaliação psicológica pode ser um instrumento de intervenção importante, quando realizada no sentido de explicar (e não apenas descrever) os processos que medeiam a relação da criança com a realidade.

O livro, que é fruto de uma pesquisa de doutorado, situa as avaliações psicológicas historicamente, diferenciando suas bases epistemológicas e aplicações, sistematiza os pressupostos da PHC para a formulação de um processo de avaliação-intervenção e apresenta uma pesquisa de campo, sistematizando as etapas realizadas no processo de avaliação. Esta obra inclui também roteiros e orientações que podem inspirar a realização de avaliações fundamentadas na PHC.

Este material visa a proporcionar instrumentos para que profissionais da psicologia educacional possam compreender o processo de ensino-aprendizagem e mobilizar os envolvidos nesse processo, intervindo no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança escolar.

ISBN: 978-65-87911-90-8




EduFatecie
EDITORA

 **UniFatecie**
CENTRO UNIVERSITÁRIO

+55 (44) 3045 9898
Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000
CEP 87.720-140 - Paranavaí-PR
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br