

# AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL



Marilda Gonçalves Dias Facci  
Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
Marilene Proença Rebello de Souza  
*Organizadoras*



**AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**



**AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E ESCOLARIZAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Organizadoras:**

Marilda Gonçalves Dias Facci

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Marilene Proença Rebello de Souza

**2018**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**Reitor:** José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora:** Nadir do Nascimento Nogueira

**Superintendente de Comunicação Social:** Jacqueline Lima Dourado

**Editor:** Ricardo Alaggio Ribeiro

**Conselho Editorial:** Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente), Acácio Salvador Veras e Silva, Antonio Fonseca dos Santos Neto, Wilson Seraine da Silva Filho, Gustavo Fortes Said, Nelson Nery Costa e Viriato Campelo

**Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil



*Todos os direitos reservados*

**Equipe Técnica:**

Diagramação: Daguia Castro



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A945

Avaliação psicológica e escolarização :  
contribuições da psicologia histórico-cultural /  
Organizadoras: Marilda Gonçalves Dias Facci, Nilza  
Sanches Tessaro Leonardo, Marilene Proença Rebello  
de Souza. -- Teresina, PI : Edufpi, 2018.  
440 p.: il.

Vários autores.

ISBN: 978-85-509-0517-4

1. Avaliação psicológica. 2. Psicologia  
histórico-cultural. 3. Processo de aprendizagem. 4.  
Educação especial. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias,  
org. II. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, org. III.  
Souza, Marilene Proença Rebello de, org. IV. Título.

CDD 23.ed. 370.15

Márcia Regina Paiva de Brito - CRB-9/1267

# SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| PREFÁCIO .....  | 09  |
| APRESENTAÇÃO.....   | 17  |
| 1. UMA HISTÓRIA SOBRE A INTELIGÊNCIA: ORIGENS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM BINET E SIMON - Fernanda Santos de Castro e Sonia Mari Shima Barroco.....   | 29  |
| 2. DETERMINISMO BIOLÓGICO PRESENTE NA COMPREENÇÃO DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO - Pâmela Cadima Coelho e Marilda Gonçalves Dias Facci .....   | 61  |
| 3. NEUROPSICOLOGIA E AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA: CIÊNCIA PARTICULAR E PROCEDIMENTO COMPREENSIVO/ INTERVENTIVO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL - Paulo Sérgio Pereira Ricci e Silvana Calvo Tuleski .....   | 93  |
| 4. APONTAMENTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA - Giselle Modé Magalhães e Lígia Márcia Martins .....  | 119 |
| 5. AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVA DE PROFESSORES - Dayane Teodoro de Oliveira Aiache, Nilza Sanches Tessaro Leonardo.....  | 147 |
| 6. A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ENFRENTANDO A PATOLOGIZAÇÃO - Ana Paula Alves Vieira, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, Yulia Solovieva .....   | 179 |
| 7. ANÁLISE DA ATIVIDADE-GUIA COMO UM DOS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO: APONTAMENTOS INICIAIS - Ana Paula Alves Vieira, Gláucia Rodrigues da Silva, Maria da Apresentação Barreto, Fernando Wolff Mendonça, Marilda Gonçalves Dias Facci , Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal..... | 215 |

|   |     |
|---|-----|
| 8. AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O QUE O PSICÓLOGO ESCOLAR PODE FAZER? - Patrícia Vaz de Lessa, Marilene Proença Rebello de Souza .....  | 247 |
| 9. AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL- Solange Pereira Marques Rossato e Nilza Sanches Tessaro Leonardo .....  | 277 |
| 10. EVALUACIÓN DEL CONCEPTO DE NÚMERO EN ALUMNOS DE PRIMARIA DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD - Yolanda Rosas Rivera, Yulia Solovieva, Luis Quintanar Rojas.....   | 307 |
| 11. EL DIBUJO DIALOGADO PARA EVALUACIÓN DE ESFERA MOTIVACIONAL ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA - Yulia Solovieva, Adriana Mata Esquivel .....  | 339 |
| 12. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO-INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA DISCUSSÃO COM PRESSUPOSTOS DA ESCOLA DE VIGOTSKI - Marilda Gonçalves Dias Facci e Marilene Proença Rebello de Souza..... | 363 |
| 13. A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO AVALIATIVO: OUTRO OLHAR PARA AS QUEIXAS ESCOLARES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - Bárbara Maria Costa Silva, Silvia Maria Cintra da Silva .....                             | 395 |
| SOBRE OS AUTORES .....  | 435 |



## PREFÁCIO

Esta obra apresenta reflexões e proposições importantes para a construção da avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para esse fim, os organizadores reuniram um conjunto de trabalhos que avançam em direção ao aprofundamento do método, considerando os seus dilemas históricos que se inserem no campo da ciência psicológica.

As explicações científicas construídas pela ciência psicológica foram produzidas por matrizes teóricas que respondem à necessidade de adaptar o indivíduo ao seu contexto social, visando manter o *status quo*. Nesse sentido, a avaliação psicológica com a finalidade classificatória nasce ancorada nos pressupostos da ciência positivista e do darwinismo social. Não obstante, assim como na indústria, a perspectiva psicométrica encontrou um terreno fértil no setor educacional com a aplicação dos testes de inteligência, objetivando fornecer explicações “científicas” para o insucesso escolar, em que os indivíduos que tivessem os resultados acadêmicos abaixo da média seriam considerados anormais, segundo critérios construídos e previamente estabelecidos. Um exemplo desse mecanismo é o Quociente de Inteligência, com destaque para Simon e Binet, criadores de uma escala de inteligência por meio da qual se pretendia avaliar as habilidades mentais, tendo, como parâmetro, a média prevista para o grupo de referência dos indivíduos (ANACHE, 1997).

Há mais de 20 anos que a avaliação psicológica com a finalidade classificatória vem recebendo críticas da parte de diversos pesquisadores da área e de outras afins; dentre estes, destacam-se Patto (1997), Anache (1997), Souza (2000), Machado (2002), Facci & Souza, (2014). Desse modo, as autoras desta obra não pouparam esforços para avançarem na construção de propostas de avaliação

psicológica em contextos educacionais na perspectiva histórico-cultural, o que caracteriza a originalidade deste trabalho.

Na perspectiva de considerar a história da avaliação psicológica para fins educacionais, o livro, em seus capítulos iniciais, faz alusão aos estudos sobre a inteligência, recuperando informações que orientam o leitor sobre em que condições foram foi construída a avaliação do que hoje se denomina deficiência intelectual. Se compararmos as contribuições de Simon e Binet sobre o conceito de inteligência e, consequentemente, de como estudá-la com o proposto pela atual Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento, é possível concluir que ainda recorremos ao uso dos testes psicométricos aliados aos estudos etiológicos e das condições de desenvolvimento, prevalecendo a compreensão de que essa condição resulta da relação do orgânico com o contexto socioambiental.

Em que pese o esforço dos autores em romperem com a ênfase dada nos aspectos orgânicos da deficiência intelectual, na tentativa de construir metodologias adequadas para se avaliar a inteligência dos estudantes, prevalece, ainda, a hegemonia dos diagnósticos médicos como pré-requisito para o ensino. Além disso, o objetivo de Binet e Simon foi com a educabilidade de alunos que apresentavam alguma debilidade mental, não necessariamente com a classificação como um fim cabal. No entanto, seus testes, ao serem transplantados para outros países, como os Estados Unidos, foram empregados em perspectiva ideológica alinhada com os princípios higienistas para justificar as diferenças de classes sociais, para justificar as características comportamentais de indivíduos que cometeram delitos de diversas naturezas.

As explicações hegemônicas sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem são produzidas na perspectiva do determinismo biológico, o qual se apresenta ideologicamente em processos interventivos aliados à mercantilização das intervenções. Aplaca-

-se a dor humana, adapta-se o indivíduo, calando-o, naturaliza os comportamentos considerados inadequados, ao invés de investir na educação social dos estudantes. Nesse sentido, haja vista que o Brasil é um dos maiores consumidores de metilfenidato do mundo.

Em outros termos, a educação é para que todos tenham condições de aprender o legado que foi construído pela humanidade; é por meio dela que o indivíduo tem possibilidades de desenvolver suas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, sua consciência, transformando-se em ser histórico e social. Dito de outro modo, na perspectiva que fundamenta esta obra, entende-se que o desenvolvimento das formas superiores do psiquismo humano, como memória, atenção, pensamento, linguagem se constituem por meio das experiências acumulada pela humanidade. Portanto, a aprendizagem tem valor heurístico na transformação da consciência do indivíduo, possibilitando que a criança adquira os instrumentos e os signos culturais e crie condições para se autorregular.

A avaliação psicológica na perspectiva histórico cultural é um estudo sistematizado da criança, do jovem ou do adulto, que se utiliza do método instrumental proposto inicialmente por Vygotski (2004). Caracteriza-se por ser um método histórico-genético que visa estudar a história do comportamento, é dinâmico por ser interventivo, constituindo-se uma fonte de informações de caráter explicativo com a finalidade de subsidiar ou orientar os trabalhos dos envolvidos no processo. Desse modo, poderá problematizar as concepções e práticas instituídas sobre as dificuldades de aprendizagem de estudantes que fracassam na escola, como é o caso mais comum daqueles que apresentam deficiências ou mesmo transtornos do desenvolvimento.

O desenvolvimento metodológico da avaliação neuropsicológica para além do determinismo biológico foi construído por Luria, conforme vem muito bem desenvolvido nesta obra. Os autores(as) apresentam proposições para a construção do processo

avaliativo com o mesmo rigor exigido na elaboração e execução de um projeto de pesquisa, superando os ditames da neuropsicologia tradicional, ou seja, os processos psicológicos organizam-se como sistema e funcionam de forma orquestrada. Nesse sentido, psiquismo não se reduz ao funcionamento neuronal ou ao aspecto fisiológico do cérebro. A atividade humana complexa se estrutura na vida em sociedade de forma ativa, em que o sujeito produz sentidos para as suas vivências, estabelecendo a unidade psicofísica, cultural, social e histórica.

A perspectiva histórico-cultural reconhece o método explicativo como adequado para identificar o movimento das funções psicológicas superiores do estudante mediante as intervenções realizadas no curso das interações em diferentes contextos. As possibilidades de aprendizagem são valorizadas na medida em que o profissional considera a situação social de desenvolvimento do participante do processo (no caso, o estudante) de avaliação psicológica, a qual se caracteriza por ser processual, interventiva e relacional, opondo-se ao modelo classificatório e quantitativo, como tem sido recorrente no campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

No âmbito educacional a avaliação psicológica tem a função de subsidiar as ações com explicações a respeito da dinâmica psicológica do estudante e sua constituição subjetiva, que se desenvolve em meio às condições socioculturais. Por isso, é necessário pesquisar o contexto e a qualidade das relações estabelecidas no curso das interações sociais e, assim, analisar as características das diferentes formas de expressão no curso das intervenções. Nesse sentido, as contribuições dos autores desta obra ampliam as contribuições dos autores soviéticos, dentre os quais Luria e Vygotski (1996), superando a leitura instrumental de suas obras.

A neuropsicologia fundamentada na perspectiva histórico-cultural compreende o movimento das funções psicológicas su-

periores como complexo sistema articulado do estudante, que se desenvolve por meio da aprendizagem, graças à neuroplasticidade cerebral, que, por sua vez, possibilita novas conexões por meio das experiências vivenciadas pelo sujeito. Portanto, todo processo avaliativo é construído a partir da história de vida do indivíduo que teve seu cérebro danificado, pois é a partir dela que se analisam as diferentes expressões de comportamento resultantes dos procedimentos adotados no curso das intervenções. É possível identificar e qualificar as funções psicológicas superiores que estão preservadas e a aquelas que estão comprometidas, observando o movimento do sujeito diante da condição orgânica e socioemocional, refutando, dessa forma, reduzi-lo ao conjunto de sintomas, contrariando a versão tradicional da neuropsicologia. Portanto, o processo de reabilitação prescinde da avaliação - intervenção, próprio do método instrumental proposto por Vigotski (2004).

O método da avaliação na perspectiva anunciada nesta obra recupera os ensinamentos de Vigotski (1997), em seus estudos sobre a Pedagogia, de que o psiquismo humano se constitui na relação do indivíduo com a sociedade e, portanto, nesse processo, a educação exerce função preponderante para que ele se desenvolva como sujeito capaz de refletir e transformar a sua realidade. Assim, o desafio está em se realizar uma avaliação comprometida em oferecer conhecimentos sobre as possibilidades e os limites dos estudantes que a ela se submetem.

A obra estreita o diálogo com os professores dos diferentes níveis de ensino, oferecendo-lhes subsídios psicológicos para avaliarem o desenvolvimento psíquico dos estudantes e construírem seus planejamentos de modo a promoverem a aprendizagem das crianças e jovens matriculados em instituições formais de ensino. Para este fim, há destaque para o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (PRESTES; TUNES, 2018), em que é possível, por meio da dialogia, construir ações e relações que favoreçam o

desenvolvimento das neoformações psicológicas que se constituem no percurso das vivências culturais dos estudantes. Portanto, os processos avaliativos que são construídos nesse percurso visam identificar o nível de desenvolvimento real e as possibilidades de aprendizagem do estudante por meio das orientações ofertadas na execução das atividades proporcionadas.

Esse tipo de avaliação requer que profissional tenha estofo teórico e metodológico para elaborar os instrumentos mais próximos da perspectiva ideográfica, a qual tem sustentado a maioria dos testes psicológicos, ou seja, parte-se das características do estudante para planejar os materiais que serão empregados para essa finalidade. Nesse sentido, destaca-se a importância da atividade-guia, caracterizada como aquela que promove a reorganização dos processos psíquicos e, conseqüentemente, produz mudanças na personalidade. (LEONTIEV, 2013). Assim, o jogo, exercícios/trabalhos para a criança pequena podem estimular o desenvolvimento das neoformações psicológicas.

Portanto, para compor o processo de avaliação, a história é método fundante desse processo, inspirando-se na abordagem etnográfica; o profissional assume papel de pesquisador para estudar o movimento das dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais que se implicam na materialização do Projeto Político Pedagógico da escola, no planejamento dos professores, nas ações e relações dos professores estabelecidas na organização do trabalho de didático.

As pesquisas que constam nesta obra demonstram que o processo avaliativo impacta a orientação dos projetos educacionais e podem promover a superação das dificuldades na escolarização e, desse modo, apresenta-se alinhada com os princípios da educação inclusiva.

*Alexandra Ayach Anache*

## Referências

ANACHE, Alexandra Ayach. **Diagnóstico ou Inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. 1997. 321 fls. Tese (Doutorado) - São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.14, n. 30, 385-403, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549-2014000200011X&lng=pt&tlng-pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549-2014000200011X&lng=pt&tlng-pt)>. Acesso em: jun. 2018

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade e Consciência**. Tradução de Silva, M. J. S. Creative Commons. 2013. (Trabalho original publicado em 1972). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>>. Acesso em: nov. 2016

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: PROENÇA, Marilene ROCHA, Marisa; TANAMACHI, Elenita de Rício (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 143-168.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia (USP)**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Sete aulas de L. S. Vigostki sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O método instrumental em Psicologia. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101.

VYGOTSKY, Lev Semionovich, Luria, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escolhidas V**: fundamentos da defectologia. Tradução J. G. Blanck. Madrid: Visor, 1997



## APRESENTAÇÃO

A avaliação psicológica é reconhecida, historicamente, por ser uma das principais áreas de pesquisa e de aplicação dos conhecimentos psicológicos, desde a constituição da denominada psicologia científica, no final do século XIX, início do século XX. Em seu percurso histórico, a psicologia científica desenvolveu um sofisticado conjunto de constructos, procedimentos e instrumentos, em diversas vertentes teóricas, visando identificar fatores que pudessem explicar aspectos do psiquismo, da cognição, do desenvolvimento infantil e adulto nas áreas clínica, do trabalho e da educação, mensurando e classificando a personalidade, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Bebendo na fonte da ciência positivista e do darwinismo social, uma modalidade de avaliação psicológica desenvolveu-se, centrada basicamente em testes psicológicos, que se propuseram a mensurar e classificar indivíduos, visando à sua adaptação ao meio social, baseados na concepção de normalidade e patologia. No âmbito da educação, durante muitas décadas, a psicometria foi uma das vertentes mais utilizadas para explicar as dificuldades apresentadas pelos estudantes na escola, avaliando a inteligência, a cognição, a percepção, a motricidade e a personalidade dos pequenos. Desde a primeira escala de A. Binet (1857-1911), passando pela utilização dos métodos estatísticos, aplicados às escalas de inteligência e introduzidos por T. Simon (1873-1961), são inúmeros os testes, escalas e provas que foram desenvolvidas para se compreender os altos índices de reprovação e de dificuldades escolares. Centrados na criança, em sua inteligência, percepção, cognição ou ainda na dimensão psíquica, tais instrumentos deixaram de considerar os contextos social, histórico, cultural, institucional e pedagógico que produz o não aprender na escola. E, é a partir da crítica estabelecida às explicações organicistas e reducionistas do fenômeno educa-

tivo, desenvolvidas no âmbito da educação e da psicologia escolar e educacional, a partir dos anos 1980 (PATTO, 1997), que se amplia a compreensão a respeito da escolarização, considerando-se que o fenômeno educativo apresenta grande nível de complexidade que precisa ser abarcado por teorias que considerem a vida diária escolar, as práticas docentes, as relações de aprendizagem e de desenvolvimento, as políticas educacionais, dentre tantos outros aspectos. Nessa perspectiva, os encaminhamentos das escolas para os psicólogos passaram a ser compreendidos como uma ‘queixa escolar’, fruto de um conjunto de relações estabelecidas entre educadores, famílias e estudantes que expressavam os desafios presentes na escolarização, principalmente de estudantes das séries iniciais. Um conjunto significativo de trabalhos tem discutido a importância de compreendermos os encaminhamentos como queixas escolares e a necessidade de ações visando à melhoria das relações educacionais (SOUZA, 2002; SOUZA, 2007; BRAY; LEONARDO, 2011; LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2012).

Como entender a avaliação psicológica a partir de uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional? Essa pergunta vem sendo feita pelos profissionais e pesquisadores da área que buscam interpretações que rompam com o modelo classificatório e reducionista de compreensão da escolarização de crianças, adolescentes e adultos. Partindo de perspectivas da teoria da diferença (MACHADO, 2016), da teoria crítica (CROCHIK; CROCHIK, 2010) e da psicologia histórico-cultural (FACCI; SOUZA, 2011; FACCI; SOUZA, 2014) identificamos, na área da psicologia escolar e educacional, um conjunto de trabalhos na perspectiva de questionarmos concepções psicométricas, classificatórias, normativas.

Contribuindo com essa importante discussão, esta coletânea, portanto, se propõe a realizar a tarefa de compilar um conjunto significativo de pesquisas que toma como base teórico-metodológica a psicologia histórico-cultural para compreender a avaliação

psicológica no processo de escolarização, envolvendo pesquisadores vinculados às seguintes universidades brasileiras: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara), Universidade Federal de São Carlos (UFSC), Centro Universitário Filadélfia – Unifil e Faculdade União de Campo Mourão-PR (Unicampo). Também temos autores de duas universidades do México: Benemérita Universidade Autónoma de Puebla e Universidade Iberoamericana de Puebla.

As discussões a respeito da constituição das bases do psiquismo humano em sua dimensão histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as questões sobre aprendizagem a partir dessa perspectiva teórica possibilitaram que produzíssemos um conjunto de pesquisas que se propõem a analisar a avaliação psicológica sob esse ponto de vista teórico-metodológico.

Nesta obra em tela partimos do pressuposto a partir do qual o desenvolvimento do psiquismo humano é entendido enquanto resultante de condições histórico-sociais, das mediações realizadas, da apropriação da cultura, conforme propõem a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Partimos da ideia de que aprendizagem promove desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000) e que cabe à escola a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2003). Dessa forma, anunciamos que rechaçamos explicações biologizantes sobre o fato de a criança não estar aprendendo e que compreendemos os problemas no processo de escolarização a partir da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Também não abrimos mão de considerar que, no entendimento do fracasso escolar, não podemos deixar de mencionar que contradições estão presentes no processo de escolarização e produção das queixas escolares, tendo clareza de

que os personagens que compõem o processo educativo estão inseridos em relações de classes antagônicas, relações essas que não possibilitam que todos os indivíduos tenham acesso às mesmas produções materiais e no nível das ideias.

Feitos esses apontamentos, vamos ao teor da coletânea. Nosso objetivo é apresentar aos leitores estudos, pesquisas e procedimentos de avaliação psicológica, com pressupostos na psicologia histórico-cultural. O mote de nossa proposta é considerar alguns aspectos abordados por Vygotski (1996) que enfatizam que a avaliação deve determinar o nível de desenvolvimento real e de desenvolvimento próximo dos indivíduos, que um “diagnóstico” — expressão utilizada pelo autor — deve possibilitar que compreendamos as dificuldades e potencialidades dos alunos e que, principalmente, deve dar recomendações práticas sobre os procedimentos a serem adotados após a avaliação.

Além disso, o autor é muito claro quando esclarece que a avaliação, por meio do método instrumental, deve considerar a análise do processo, e não dos resultados obtidos; a explicação em detrimento da mera descrição das características dos indivíduos; e, também, deve considerar a origem, a gênese do problema apresentado, identificando comportamentos que, na aparência, estão cristalizados, mas que foram desenvolvidos a partir do meio externo. Para Vygotski (2000), todo comportamento do homem ocorre primeiramente pelo meio externo, na relação entre as pessoas, para depois ser internalizado. Não nos alongaremos nesses pressupostos, uma vez que serão contemplados por vários autores nesta obra. Vamos agora, para a apresentação dos capítulos.

Iniciamos esta coletânea com o capítulo intitulado **Uma história sobre a inteligência: origens da avaliação psicológica em Binet e Simon**, de Fernanda Santos de Castro e Sonia Mari Shima Barroco, que tem como finalidade contribuir para maior conhecimento sobre o percurso inicial da psicologia na avaliação da inte-

ligência, iniciada por Binet e Simon na virada do século XIX para o XX. Nessa mesma linha, Pâmela Cadima Coelho e Marilda Gonçalves Dias Facci, no texto **O determinismo biológico presente na compreensão das dificuldades no processo de escolarização**, fazem um recuo na história para discutir sobre o determinismo biológico e como o mesmo influencia na compreensão das dificuldades no processo de escolarização.

No terceiro capítulo, **Neuropsicologia e avaliação neuropsicológica: ciência particular e procedimento compreensivo/interventivo da psicologia histórico-cultural**, Paulo Sérgio Pereira Ricci e Silvana Calvo Tuleski apresentam um panorama do processo de avaliação neuropsicológica, pautado nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, tema controverso, discutido na atualidade, permeada por diagnósticos que buscam na biologia explicações para os problemas que ocorrem no processo ensino-aprendizagem. Sobre esse processo, também encontramos no trabalho de Giselle Modé Magalhães e Lígia Márcia Martins, **Apontamentos acerca da avaliação do desenvolvimento psíquico de crianças na primeira infância**, uma análise da importância da prática pedagógica para o desenvolvimento dos indivíduos. As autoras estabelecem como objetivo do texto apresentar elementos que auxiliem o professor de educação infantil na avaliação do desenvolvimento psíquico de crianças que frequentam instituições educativas formais e encontram-se na primeira infância (aproximadamente entre 1 e 3 anos de idade).

Não poderíamos, nesta obra, deixar de explorar a forma como os professores entendem a avaliação psicológica. Dessa forma, o capítulo de Dayane Teodoro de Oliveira Aiache e Nilza Sanches Tessaro Leonardo, intitulado **Avaliação psicoeducacional no contexto escolar: perspectiva de professores**, apresenta uma investigação realizada junto a professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, que objetivou analisar qual compreensão que os educadores expressam sobre a avaliação psicoedu-

cacional, buscando explicitar como o docente a conceitua, os motivos do encaminhamento para avaliação psicoeducacional e quais expectativas possui dessa avaliação.

Caminhando para apresentar estudos de casos e práticas de avaliação realizadas por psicólogos, temos o capítulo de Ana Paula Alves Vieira, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leale e Yulia Solovieva, intitulado **A avaliação do desenvolvimento a partir da psicologia histórico-cultural: enfrentando a patologização**, que apresenta como uma avaliação embasada pela teoria histórico-cultural pode contribuir para que o processo de avaliação não siga o caminho da patologização, mas favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse processo, os autores Ana Paula Alves Vieira, Glaucia Rodrigues da Silva, Maria da Apresentação Barreto, Fernando Wolff Mendonça, Marilda Gonçalves Dias Facci, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal fazem uma discussão sobre a importância de considerar, no processo de avaliação, a atividade guia do aluno. Resultante de um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, com financiamento da *Fundação Araucária* de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, o capítulo nomeado **Análise da atividade-guia como um dos objetivos da avaliação psicológica do desenvolvimento: apontamentos iniciais** apresenta alguns resultados iniciais desse projeto no que tange à análise da atividade-guia como um dos recursos para compreendermos o desenvolvimento cognitivo.

Ainda exemplificando avaliações realizadas, o trabalho **Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: o que o psicólogo escolar pode fazer?**, de Patrícia Vaz de Lessa e Marilene Proença Rebello de Souza, aborda a questão da avaliação psicológica sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural com vistas a compreendermos como se constituem as funções psicológicas superiores na vida diária escolar e os elementos que consideramos compor uma proposta de avaliação psicológica de caráter interven-

tivo. Na sequência o capítulo intitulado **Avaliação psicológica e a educação especial: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**, de Solange Pereira Marques Rossato e Nilza Sanches Tessaro Leonardo, busca problematizar a relação da psicologia com avaliação na educação especial historicamente constituída, de forma a compreender suas cumplidades na constituição de sujeitos segregados e, ao mesmo tempo, promover as discussões para a efetiva participação da psicologia em prol do desenvolvimento dos mesmos.

A coletânea traz, também, algumas especificidades nos procedimentos de avaliação, focando o desenho como instrumento para conhecer o desenvolvimento da criança e também resultados de uma pesquisa sobre a formação de conceitos de números. O texto **Evaluación del concepto de número en alumnos de primaria desde la teoría de la actividad**, de Yolanda Rosas Rivera, Yulia Solovieva e Luis Quintanar Rojas, expõe uma forma de avaliação interativa que permite identificar os conceitos matemáticos introdutórios (conceito de número) que sirvam como referência para as orientações de alunos que apresentam dificuldades na apropriação de conceitos matemáticos. No capítulo **El dibujo dialogado para evaluación de esfera motivacional escolar en alumnos de primaria**, de Yulia Solovieva e Adriana Mata Esquivel, as autoras apresentam resultados de um estudo qualitativo que teve como objetivo identificar motivos internos e externos que conformam a esfera de motivação escolar, utilizando o dialogado com um grupo de terceiro grau, integrado por seis meninos e uma menina entre oito e nove anos. Os dois capítulos foram desenvolvidos por pesquisadores da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Ainda tratando de pesquisa realizada, Marilda Gonçalves Dias Facci e Marilene Proença Rebello de Souza relatam **o processo de avaliação-intervenção psicológica realizado com um estudante do ensino fundamental e apresentam a influência desse processo na aprendizagem**. As autoras fazem uma discussão do quan-

to a avaliação é um processo de intervenção, pois possibilita que professores, pais e alunos estejam atentos às dificuldades que estão ocorrendo no processo de escolarização.

No último capítulo é resgatada a arte como recurso para a avaliação das queixas escolares. Intitulado – **a literatura infantil no processo avaliativo: outro olhar para as queixas escolares, e o processo de alfabetização** –, de Bárbara Maria Costa Silva e Silvia Maria Cintra da Silva, o trabalho apresenta resultados de um estudo que focalizou a avaliação das queixas escolares relacionadas ao processo de alfabetização durante a aquisição da leitura e escrita. As autoras buscam propor, por meio da arte, um instrumento que possibilite a observação de tal processo de forma lúdica e criativa.

Como podemos observar, os autores se esmeraram em apresentar subsídios para os leitores, professores, alunos, psicólogos e demais interessados pela temática abordada nesta coletânea. São discussões importantes para analisarmos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o processo pedagógico, a avaliação, numa intersecção entre psicologia e educação. A meta é contribuir/intervir no processo de apropriação dos conhecimentos, fugindo de análises subjetivistas, patologizantes e individualizantes que permeiam a avaliação psicológica das queixas escolares. Esta coletânea possibilita expressar a importância da psicologia histórico-cultural enquanto referencial teórico-metodológico para a compreensão da avaliação psicológica, propondo ações para a melhoria da qualidade do trabalho docente e da educação básica.

*Sejam bem-vindos à discussão.*

**Maringá, 03 de junho de 2018.**

Marilda Gonçalves Dias Facci  
Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
Marilene Proença Rebello de Souza



## Referências

BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000200007&lng=pt&nrm=i-so](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200007&lng=pt&nrm=i-so)>. Acesso em 03 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200007>.

CROCHÍK, Jose Leon.; CROCHIK, Nicole. A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa escolar. (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, v. 1, p. 179-191.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O que este menino tem? contribuições do método instrumental de vigotski para o processo de avaliação psicológica. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy, Maria; GUZZO, Raquel de Souza Lobo (Org.). **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras**. Campinas: Átomo e Alínea, 2011, v. 1, p. 77-100.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 385-403, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&nrm=i-so](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&nrm=i-so)>. acessos em 03 jun. 2018.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fatima de Re-

zende Gonzalez; ROSSATO, Solange, Pereira Marques. (Org.). **Pesquisas em Queixa Escolar**: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: EDUEM, 2012. v. 1. 200p.

MACHADO, Adriana Marcondes. Psychological Evaluation: A practice articulated with the creation of norms of existence. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de; TOASSA, Gisele; BAUTHENY, Katia Cristina Forli (Org.). **Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil**. v. 1. New York: Nova Science Publishers, 2016, p. 215-226.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Marielene Proença Rebello de. Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: TRENTTO, Denise.; OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina Rebolho. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002, v. 1, p. 177-196.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. 419p.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas IV**.Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch.**Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.



# CAPÍTULO 1

## UMA HISTÓRIA SOBRE A INTELIGÊNCIA: ORIGENS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM BINET E SIMON

*Fernanda Santos de Castro*  
*Sonia Mari Shima Barroco*

### Introdução

O surgimento e consolidação da psicologia enquanto ciência autônoma são comumente estudados com referência a alguns autores como S. Freud (1856-1939), W. Wundt (1832-1920), W. James (1842-1910), considerados aqueles que estiveram na gênese dos estudos e da constituição da ciência psicológica. De modo geral, os nomes de A. Binet (1857-1911) e de T. Simon (1873-1961) também são citados, entretanto não ganham a mesma expressão, assim como suas elaborações científicas são pouco referenciadas e compreendidas. Pode-se notar esse fato pelas escassas traduções para o português de material bibliográfico desses autores (BINET; SIMON, 1929; ALMEIDA, 2010).

Por práticas como essas, pode-se considerar que há certo desconhecimento das raízes históricas da avaliação psicológica – matéria que ainda merece muita atenção de pesquisadores e de profissionais do âmbito da psicologia. Ante o exposto, o presente texto adota como propósito contribuir para maior conhecimento sobre o percurso inicial da psicologia nessa área, que foi iniciada por Binet e Simon na virada do século XIX para o XX<sup>1</sup>. Além disso, ao se es-

1 As afirmações sobre a história do desenvolvimento das ideias sobre avaliação psicológica da inteligência por Binet e Simon são resultados de estudos anteriores das pesquisadoras sobre o tema (CASTRO; BARROCO; TULESKI, 2012; CASTRO; BARROCO; SILVA, 2013).

tudar a história da origem da avaliação psicológica da inteligência a partir desses autores, verifica-se que seus objetivos iniciais foram transformados e/ou distorcidos por continuadores, de modo que, ao invés de serem utilizados com fins de subsidiar um planejamento pedagógico para que alunos com dificuldades de aprendizagem pudessem acompanhar os demais, foram empregados com as finalidades de classificar, estigmatizar, discriminar diferenças e justificar pertencimento a determinada classe social.

### **1.1 Breve história da Inteligência antes de Binet e Simon**

Antes de se expor sobre a avaliação, faz-se necessário abordar sobre o desenvolvimento do conceito de inteligência, o que requer que se pergunte sobre o que tem sido definido como inteligência. Em livro introdutório sobre as diferentes psicologias existentes, referindo-se à dificuldade em se pensar uma unidade nessa ciência ante tantas teorias, Bock et al. (2001) discutem que o senso comum concebe a inteligência como uma qualidade que determinada pessoa tem para resolver um problema corretamente. Os autores dessa coletânea também afirmam que existe a compreensão da inteligência enquanto qualidade de aprender as coisas facilmente ou de se adaptar a situações novas. Ainda, segundo os autores, o conhecimento científico possui concepções não muito diferentes das do senso comum. Citam um trecho do livro de Gohara Yehia para exemplificar isso, contando a história que, em um

simpósio sobre inteligência realizado em 1921, grande número de psicólogos expôs suas opiniões a respeito da natureza da inteligência. Alguns consideravam um indivíduo inteligente na medida em que fosse capaz de um pensamento abstrato; para outros, a inteligência era a capacidade de se adaptar ao ambiente ou a capacidade de se adaptar a

situações relativamente novas ou, ainda, a capacidade de aquisição de novos conhecimentos. Houve várias teorias sobre inteligência: as que postulavam a existência de uma inteligência geral, as que postulavam a existência de várias faculdades diferenciadas e as que defendiam a existência de múltiplas aptidões independentes (YEHIA apud BOCK et al., 2001).

Nota-se, nessa e em outras publicações, que no campo da psicologia não se encontra um consenso acerca do que seja a inteligência; cada autor, cada vertente teórico-metodológica dessa ciência, mesmo que às vezes tenham noções similares, quando mais detidamente investigadas, apresentam noções diferentes sobre aquela. Da mesma forma, ainda podem ser encontradas outras definições de inteligência entre outros pesquisadores da inteligência: para Burt, a inteligência é a “eficiência mental inata”, para Claparède, Stern e Thorndike, é a “capacidade para resolver problemas novos” e, para Thurstone e Terman, é a “capacidade de abstracção” (GILLY; MERLET-VIGIER, 1969, p. 80).

Há, ainda, outra concepção contemporânea de que não existiria apenas uma ‘competência’ denominada ‘inteligência’, mas vários tipos desta, sendo estas as inteligências lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista, existencial. Quem propõe essa ideia é o conhecido autor estadunidense Howard Gardner (1943-hoje) em seu livro *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* (1994). Para o autor, existiriam limitações nas concepções e nos testes de inteligência, assim como a maior parte dos estudiosos em psicologia também estaria convencida de que há inúmeras limitações nos testes de inteligência e em seu uso.

Gardner (1994) continua problematizando a conceituação de inteligência ao discutir sobre as diferentes concepções históricas desta. O autor identifica que desde a ascensão da cidade-Estado

grega uma série de ideias enfatizava a “existência e a importância de poderes mentais – capacidades que foram diferentemente denominadas como **racionalidade, inteligência** ou desenvolvimento da **mente**” (GARDNER, 1994, p.4, grifo do autor). Essa mesma valorização da razão, da inteligência e do grande *status* conferido à mente fez com que crianças destituídas dessas capacidades fossem, por vezes, eliminadas. “Nós [...] asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos; não se trata de ódio, mas darazãoque nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las” (Preceitos de Sêneca – De Ira, I, XV apud MISÈS, 1977, p. 13).

Pela investigação histórica, nota-se que as discussões sobre inteligência estiveram estreitamente ligadas à sua falta, ou seja, ligadas à problemática do que é compreendido atualmente como deficiência intelectual (DI). Desde o surgimento da sociedade de classes, verificam-se concepções de exaltação das faculdades mentais, inclusive da inteligência. Antes disso, na comunidade primitiva, sociedade na qual não existia divisão de classes sociais, a divisão do trabalho distribuiu as tarefas em função do sexo e idade, porém sem nenhuma subordinação em relação às atividades de tal ou qual trabalho. No entanto, ao longo do tempo, a “distribuição dos produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, a supervisão do sistema de irrigação, etc.” passaram a exigir certas formas diferentes do “trabalho **material pròpriamente dito**” (PONCE, 1963, p. 20, grifo do autor). Assim, surgiu um grupo de homens libertos desse trabalho material, que estavam sob a tutela da comunidade e que prestavam funções úteis a ela.

Esse grupo de homens realizou uma exaltação de seu poder, que com o tempo foi se convertendo em hegemonia. Assim, paulatinamente, a sociedade se dividiu em ‘administradores’ e ‘executadores’; “**a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as fôrças mentais se separam das físicas**”



(PONCE, 1963, p. 22, grifo do autor). Com a divisão criada entre trabalho intelectual e trabalho manual, foi concebida a ideia de que é o trabalho intelectual que produz a riqueza da sociedade. Embasado na teoria econômica de Marx e Engels, Lessa (2008) coloca que essa ideia de que é a atividade de planejamento, de concepção e de preparação do trabalho que produz a riqueza da sociedade é falsa, porque “por mais que se pense, que se planeje, que se organize, se a produção não acontecer, não haverá nenhuma riqueza” (LESSA, 2008, p. 6). Ao contrário, essa concepção criticada corresponde à necessidade da classe dominante em dizer que não são exploradores, mas que sua atividade é a principal para que a sociedade possa existir (LESSA, 2008).

Compreende-se, por essa teorização, que a atividade de planejamento intelectual foi, a partir da sociedade de classes, designada à classe dominante, àqueles que detêm o poder. Platão mesmo já colocava que em uma sociedade harmônica cada classe deveria desempenhar a sua virtude: “que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros” (PONCE, 1963, p. 56), isto é, aos trabalhadores o trabalho manual e não o intelectual.

Pela necessidade de consolidação dessas concepções para a manutenção do modo de organização social, da divisão em classes sociais e do modo de produção econômico a inteligência continuou a ser exaltada, assim como sua falta ou carência concebida como um problema. Para Santo Agostinho (357 d.C. - 430 d.C.), o autor e motor do universo é a inteligência, e, quando a fé e o amor são colocados acima de tudo, são contrários aos poderes da razão (GARDNER, 1994). Nessa linha lógica, uma vez que havia exaltação da inteligência, dos poderes da razão, os que não a possuíam (os idiotas, segundo nomenclatura da época) eram entendidos no pensamento de Santo Agostinho como aqueles que expiavam os pecados dos que os precederam (MISÈS, 1977).

Seis séculos mais tarde, porém ainda na Idade Média, São Tomás de Aquino (1225-1274) retirou dos imbecis a culpabilidade pelo pecado, mas compreendeu os idiotas e imbecis como fracos de inteligência: “A imbecilidade é uma perda de fineza do espírito e uma fraqueza da inteligência. O idiota perdeu a possibilidade a possibilidade de ‘julgar’; o imbecil a conservou, nele está simplesmente embotada” (apud MISÈS, 1977, p. 15, grifo nosso).

Segundo Misès (1977), desde o renascimento, até aproximadamente o século XVIII vigoraram perspectivas humanistas em relação aos deficientes. Conforme Fodéré (1764-1835), o bócio<sup>2</sup> era indicativo de que os descendentes desses doentes nasceriam cretinos. Também, alguns outros autores começaram a atribuir como causada deficiência os acontecimentos no período intrauterino, na hora do parto, decorrentes das condições do ambiente (PESSOTTI, 1984). Nessa mesma direção, Pessotti (1984) demarca alguns autores que afirmavam a crença na educabilidade do deficiente mental, como, por exemplo, John Locke (1632-1704), E. B. Condillac (1715-1780) e J. Itard (1774-1838). No entanto, com os resultados sobre a educabilidade dos deficientes mentais, a medicina se movimentou no sentido de recuperar o domínio da oligofrenia para suas explicações orgânicas. Assim, o *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences Médicales* é tido como uma das obras fundamentais para a história da deficiência, que integrou monografias de autores reconhecidos e se tornou depositário da doutrina médica (PESSOTTI, 1984).

A teoria da deficiência veiculada no *Dictionnaire* era amparada na visão de B. Morel (1809-1873) e na ideia de F-E. Fodère (1764-1835), segundo as quais o cretinismo derivava do bócio dos pais ou de outros ascendentes. As pesquisas médicas da época eram voltadas para a etiologia do cretinismo e de suas relações ou com o bócio ou com a idiotia. Essas pesquisas eram realizadas a partir dos censos regionais ou nacionais e da observação clínico-patológica,

<sup>2</sup> Atual hipertireoidismo.

que buscava uma fisiologia relacionada à antropometria e a uma semiologia<sup>3</sup> anatômica do cretino ou da idiotia (PESSOTTI, 1984).

Dessa maneira, a definição de deficiência mental chegou ao século XX com uma “etiologia orgânica nervosa, diagnóstico clínico estatístico, sintomatologia heterogênea com predominância morfológica e anatômica” (PESSOTTI, 1984, p. 172). Ou seja, os estudos da deficiência mental eram, em sua maioria, realizados a partir do entendimento médico.

No século XVII, marcou-se uma concepção educacional para a problemática. Um dos expoentes desse momento foi o bispo protestante J. A. Comênio (1592-1670), que apontava em *Didática Magna* para a nova relação do novo homem que se formava, o homem moderno, com a natureza. Por apontar para essa nova configuração, tem o reconhecimento de ser um autor clássico desse período. Expressava os ‘novos ventos’ e posicionava a função da educação: deveria ‘ensinar tudo a todos’ (BARROCO, 2007). Segundo esse autor, quando se referia a uma condição hoje denominada deficiência intelectual (DI),

Não deve fazer-nos obstáculo o facto de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal. Não é possível encontrar espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria (COMÊNIO, 1957, p. 140, apud BARROCO 2007, p. 135).

Também sob uma concepção pedagógica, J.E. Esquirol (1772-

---

<sup>3</sup> Referente aos estudos da medicina dos sinais e sintomas das doenças.

1840) introduziu a ideia de que esses deficientes mentais estavam submetidos à falta de inteligência. E. Seguin (1812-1880) continuou essa concepção, afirmando que haveria uma continuidade dessa *ininteligência* (termo empregado pelo autor), que estaria disposta em graus.

## 1.2 - Do trabalho de Binet e Simon

No início do século XX, Binet estava à frente de instituições importantes de investigação científica na França. Almeida (2010, p. 30) faz a analogia de que aquele autor desenvolveria o que hoje se denomina de ‘pesquisa de ponta’ da Europa. Binet assumia papel de destaque no Hospital da Salpêtrière, junto a uma revista científica da qual fora criador; *L'année psychologique*. Já incorporava em suas pesquisas conceitos da biometria, antropometria, psicometria, experimentação, entre outros que eram conceitos considerados avançados para a ciência da época, e liderava um grupo com a função de lidar com as novas questões da escola francesa publica recém-instituída, denominado de *Comissão dos Anormais* (ALMEIDA, 2010).

Como já exposto, Binet e Simon foram precursores da investigação formal da inteligência por meio de procedimentos advindos e elaborados pela psicologia e são nomes muito importantes e reconhecidos, principalmente, no que diz respeito à consolidação das ideias e das práticas científicas em avaliação psicológica. Como apresentado no tópico anterior, antes desses autores, as deficiências intelectuais eram compreendidas como determinadas pelo fator biológico. Em contraposição a essa ideia, para os dois estudiosos, a idiotia (grau severo de DI) deveria ser concebida como um transtorno psicológico, e caberia à psicologia realizar sua avaliação e classificação, já que nem sempre necessariamente os sinais físicos estavam presentes em todos os deficientes mentais (NETCHINE,

1976). Assim, entende-se que Binet e Simon sejam os precursores do emprego de testes de inteligência com fins de avaliação psicológica.

Vale destacar, contudo, que, mesmo que Binet rejeitasse considerar a etiologia física na classificação da deficiência, a ciência médica, que, segundo Pessotti (1984), havia se consolidado como uma ciência positiva até então, tendia a olhar para a etiologia e a ‘biologizar’ a visão que a ciência deveria ter do homem. Segundo Patto (1984), a psicologia teve que se ancorar nas ciências naturais, na biologia, para adquirir *status* de ciência. Dessa forma, a intenção de Binet, considerado um clássico da psicologia, de significar o QI (Quociente Intelectual) a partir dos significados pedagógicos não universais foi continuada por autores com a visão positiva e, consequentemente, biologizante da psicologia. A esse respeito cabe o exemplo de Lourenço Filho (1897-1970) no Brasil, que adaptou os testes para a realidade brasileira e os aplicou no sentido de verificar se as crianças candidatas a entrar na escola já tinham maturação suficiente para aprender a ler e escrever. L. M. Terman (1877-1956), por sua vez, aperfeiçoou o teste nos EUA, acrescentando um critério numérico e objetivo para calcular o QI das aptidões humanas.

Cabe aqui salientar que essa constatação demonstra a importância de se voltar aos clássicos, que muitas vezes tiveram suas elaborações apropriadas e adaptadas por diversos autores. Estes, por sua vez, deliberadamente ou não, retiraram o conteúdo condizente às intenções iniciais, com todas as suas implicações e limitações de espaço geográfico e de tempo histórico, e o modificaram em decorrência das suas necessidades e propostas de pesquisa, bem como das peculiaridades do plano de projeto político e econômico da sua sociedade em específico.

Por meio de seus escritos, e das elaborações de pesquisadores que os analisaram, é possível considerar que Binet e Simon desenvolveram seus estudos com o objetivo de auxiliar na demanda

de organização da escola pública, universal, gratuita e laica, recém-criada na França em 1882. Esse empreendimento se iniciou quando o ministro da Instrução Pública francesa pediu para que Binet realizasse um estudo, com o objetivo de “desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial” (GOULD, 1999, p. 152). Porém, antes disso, Binet já havia tentado investigar a inteligência das crianças a partir das pesquisas de medição dos crânios, a craniometria, com princípios fundamentados no método de Pierre Paul Broca<sup>4</sup> (1824-1880). Assim, ia às escolas e realizava avaliações médicas, recomendadas por Broca, com os alunos considerados, pelos professores, os mais inteligentes e os mais estúpidos – segundo as denominações da época. Entretanto, Binet só encontrou diferenças não significativas, que mais representavam a diferença de tamanho da cabeça e altura entre os alunos mais inteligentes, e, para complicar, algumas medidas favoreciam os alunos ‘mais estúpidos’. Depois de cinco estudos sobre a cabeça dos escolares, e da publicação de nove artigos na revista *L’année Psychologique*, já não tinha mais tanta convicção desses métodos (GOULD, 1999).

Ao se recuperar a história da avaliação psicológica e do estudo da inteligência, tem-se que Comênio já teorizava sobre a arte de ensinar tudo a todos, porém foi somente a partir de 1882 que a educação na França passou a ser um ‘direito de todos’. Contudo, com a universalização do direito à educação, a contradição se explicita: nem todas as crianças conseguiam aprender. A solução para esse problema da escola foi verificar se essas crianças tinham algum tipo de debilidade mental (NETCHINE, 1976). Aqui, neste momento

---

<sup>4</sup>Cientista, médico, anatomista e antropólogo francês. Interessava-se pelas relações entre a anatomia do crânio e do cérebro e as habilidades mentais e inteligência. Ficou conhecido por afirmar que na região do lobo frontal do cérebro há uma área que seria responsável por comandar o uso da palavra e que foi denominada área de Broca. Broca é também um pioneiro em antropologia física e desenvolveu trabalhos sobre a anatomia comparativa dos primatas.

de resgate histórico, é preciso que se valha da concepção histórico-dialética: a prática diagnóstica vinha imbuída de uma missão de responder a um grande problema. Daí a dificuldade de se aceitar um posicionamento de ‘julgar a história’ – sob um viés moralista a respeito de tal prática – ainda que não se concorde com o que ela resultou hoje.

Foi em 1904 que Binet voltou a abordar o problema da inteligência por outras técnicas: “Abandonou o que denominava enfoques ‘médicos’ da craniometria, bem como a busca lombrosiana<sup>5</sup> de estigmas anatômicos, decidindo-se, em vez disso, pelos métodos ‘psicológicos’”(GOULD, 1999, p. 151). Nesse contexto de estudo da DI e da inteligência, Binet aceitou os estudos da medicina e da pedagogia como importantes para tanto, porém concluiu que não bastavam. Desse modo, propôs que, para se realizar o diagnóstico da deficiência mental, era preciso adotar um dualismo metodológico: a ‘sintomatologia orgânica’ e a ‘avaliação psicológica’ (NETCHINE, 1976).

Até então, os estudiosos da inteligência e da deficiência intelectual acreditavam que o psicológico era decorrente do orgânico. Contrapondo-se a essa concepção, Binet defendia que a avaliação da psicologia era imprescindível no caso da deficiência intelectual, já que nestes casos muitas vezes não existiriam sinais orgânicos/físicos (NETCHINE, 1976). Assim, para Binet e Simon (1929), a psicologia deveria instrumentalizar a escola na avaliação da inteligência dos alunos que não aprendiam.

Para tanto, Binet tentou chegar a uma identificação e categorização clara e racional da deficiência mental a partir da concepção

---

<sup>5</sup> O termo lombrosiano faz referência ao psiquiatra Cesare Lombroso (1835-1909), que concebia que crimes cometidos por determinados indivíduos tinham relação com suas influências físicas e hereditárias. Lombroso buscou relacionar características físicas, como o tamanho da mandíbula, por exemplo, às mentais, como tendências inatas para a sociopatia e para o crime. Suas teorias foram desacreditadas, mas, por suas ideias, foi um dos primeiros estudiosos a realizar estudos sobre a antropologia criminal.

de inteligência (NETCHINE, 1976). Assim, conceituou a inteligência como um ‘feixe’, no qual intervêm funções e tendências múltiplas e que poderia ser posta à prova experimentalmente. Segundo Binet, as funções superiores são o que distinguem os indivíduos, e não as funções elementares, e a inteligência seria um feixe no qual penetrariam de certa forma todas essas funções das quais se ocupaa psicologia (ZAZZO, 1976).

A partir da definição de inteligência, segundo Netchine (1976), Binet e Simon chegaram à ordenação da deficiência mental em graus: idiotas, imbecis, débeis mentais, duros de inteligência, inteligência média, inteligência superior, inteligência brilhante. Os idiotas seriam aqueles que não poderiam se comunicar com os outros pela linguagem, os imbecis, aqueles que não poderiam se comunicar com os outros pela linguagem escrita, e os débeis seriam os mais difíceis de serem diagnosticados, mas o seu não aprendizado seria decorrente de sua deficiência: a debilidade mental – o que justificaria que eles fossem dirigidos para classes especiais. É com Binet e Simon que se vê surgindo a necessidade de aferição da inteligência, o nascimento da psicometria, a criação das classes especiais para deficientes.

### **1.3 - A Psicologia entra na escola pública**

Segundo Alves (1998), a discussão sobre a escola pública não foi intensa até o final do século XIX, com exceção da França, na qual a educação era vista como fundamental para a formação do cidadão e, assim, para a consolidação da República e derrota dos inimigos feudais. O autor discute que, apesar de que a promessa de escola para todos na França serviu para agregar os trabalhadores à Revolução Burguesa, depois da consolidação da burguesia no poder após 1789 e 1795, a promulgação da obrigatoriedade do ensino só ocorreu em 1882.



No entanto, quando a escola atingiu os trabalhadores, principalmente os filhos dos operários, modificaram-se os conteúdos escolares: reduziu-se a formação humanística e científica. A ‘escola nova’ se propôs a cumprir a promessa burguesa de educação universal, modificando, contudo, os conteúdos didáticos da educação tradicional e a forma de desenvolvê-los. Com o propósito de universalidade, os livros dos clássicos foram substituídos por manuais didáticos (tendência surgida a partir da Reforma Protestante), simplificando o trabalho didático, barateando os serviços dos professores e, assim, diminuindo os custos da instituição escola (ALVES, 1998) – afinal, era preciso ensinar tudo a todos. Esse processo submeteu o mestre ao processo de restrição de seu domínio teórico e de suas habilidades didáticas; seu instrumento de trabalho dominava suas atividades em sala.

Quando a escola pública chegou ao filho do trabalhador, o conteúdo ensinado a partir dos manuais não se tornava mais meio de domínio da realidade. Esse aviltamento dos conteúdos didáticos se tornou característica da escola pública contemporânea, e, assim, nem os trabalhadores, nem os burgueses fugiram aos seus efeitos (ALVES, 1998). Como se pode notar, se a escola pública, por um lado, tornou acessível o acesso do conhecimento à classe trabalhadora, por outro, também ajudou a criar a debilidade por conta das novas condições de ensino.

Segundo Zazzo (1976), a debilidade mental, que geralmente era detectada nos alunos que não conseguiam aprender, teve origem com o recém-criado ensino obrigatório. Ou seja, com a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças francesas, evidenciou-se a demanda por fazer com que todas elas aprendessem os conteúdos escolares, a partir das condições discutidas por Alves (1998).

Diante dessa nova organização dos sistemas de educação, Binet propôs a criação das ‘classes de aperfeiçoamento’ dentro das escolas. A primeira delas foi estabelecida sob seus cuidados em 1907

e, por meio desta, ‘Binet se dedicou a provar a educabilidade das crianças avaliadas por ele’ (ZAZZO, 2010).

A classe de aperfeiçoamento foi concebida como uma estrutura acolhida e preparada, na medida do possível, para a reintegração nas classes normais. O próprio Binet se encarregou de recrutar, por meio de seu teste, cerca de cinquenta crianças deficientes, de organizar a direção de seu ensino, de sua educação e de pesquisar, também, quais poderiam ser suas aptidões até então desconhecidas (ZAZZO, 2010, p. 26).

Verifica-se, portanto, que a intenção de Binet não era de meramente classificar, mas identificar dificuldades e atrasos para poder intervir educacionalmente, assim, preparar a criança para reinserção nas classes normais. Era essa sua preocupação e objetivo com a avaliação psicológica na escola pública.

Para a avaliação do nível mental, era usado o teste Binet-Simon. Neste, cada resolução de tarefa era atribuída a um nível de idade, que correspondia às tarefas a que uma criança de inteligência normal dessa determinada idade conseguiria responder (GOULD, 1999). Assim, no teste a criança começava respondendo às tarefas equivalentes a determinado nível de idade e ia realizando as próximas até se deparar com aquelas que não conseguia resolver. Nas instruções do teste, pelas palavras de Binet e Simon (1929, p. 32-33):

Começamos o exame, geralmente, pela questão por assim dizer ‘mais clínica’, aquela pela qual se trava conhecimento com a criança, perguntando-lhe o nome e sobrenome (*Teste numero 4*) A primeira resposta já nos dará, assim, uma indicação preciosa. Dar o nome e sobrenome corresponde à idade de três anos. Se se examina um deficien-

te, um imbecil, por exemplo, já se pode saber em que parte da escala devemos procurar a medida de seu nível mental. [...] É preferível, verificar, desde logo, até onde a criança pode ir. [...] De modo geral, o examinador se guiará tanto pelas primeiras respostas da criança quanto pelo conhecimento que tiver de sua idade real. Quando se percebe que uma questão muito difícil ao paciente, con- vem voltar um pouco para traz. É por tentativas, por ensaios repetidos, e limitados cada vez mais á zona do exame, que se chega a encontrar o limite em que a criança decididamente estaciona.

Assim, a idade atribuída às últimas tarefas a que a criança conseguia responder correspondia a sua ‘idade mental’, e o seu nível intelectual era calculado pela subtração da sua idade mental de sua idade cronológica (GOULD, 1999).

#### **1.4 - Apropriação e continuação das ideias de Binet e Simon**

A partir da ideia de Binet e Simon de nível mental/intelectual surgiu a proposição do conceito de QI de W. Stern em 1912. O psicólogo alemão argumentou que a idade mental não deveria ser subtraída da cronológica, como faziam originalmente, mas dividida (GOULD, 1999). Dessa maneira, o cálculo empregado para a medição do QI pode ser resumido pela fórmula

$$QI = \frac{I.M \times 100}{I.C.}$$

Sendo:

QI = Quociente Intelectual

I.M. = Idade Mental

I.C. = Idade Cronológica

Com essa proposição nasceu o conceito de Quociente Intelectual (QI), que foi apropriado (mas nem sempre calculado exatamente por essa fórmula) por grande parte dos testes psicológicos em vigor até hoje. Sobre esta divisão em lugar da subtração, Gould (1999, p. 153) em uma nota de rodapé faz uma consideração esclarecedora:

A divisão é mais adequada, pois o que importa é a magnitude relativa, e não a absoluta, da disparidade entre a idade mental e a idade cronológica. Uma disparidade de dois anos entre uma idade mental de dois anos e uma idade cronológica de quatro e provavelmente expressa uma deficiência muito mais grave que uma disparidade de dois anos entre uma idade mental de quatorze anos e uma idade cronológica de dezesseis. O método de subtração de Binet produziria o mesmo resultado em ambos os casos, enquanto que as medidas de QI de Stern dariam 50 no primeiro caso e 88 no segundo. (Stern multiplicava o quociente obtido por 100 para eliminar as casas decimais).

Segundo Zazzo (1976), com os testes de Porteus, Kohs e Wechsler, e com outras escalas de inteligência, também se pode calcular o QI e diagnosticar atraso na inteligência. No entanto, o resultado do Q.I. obtido, por exemplo, pelo teste de Wechsler não demonstra o mesmo resultado que o alcançado pelo teste Binet-Simon. Ou seja, não existiria um Q.I. universal, cada teste de medição da inteligência determinaria um número diferente de QI para cada pessoa.

A continuidade das ideias de Binet e Simon nos Estados Unidos da América (EUA) se deu principalmente pelas produções dos pesquisadores H. H. Goddard (1866-1957), L. M. Terman (1877-1956) e R. M. Yerkes (1876-1956). Goddard foi responsável por introduzir a escala de Binet e Simon nos EUA, afirmando, contudo, o ‘inatismoda inteligência’. Terman elaborou a escala *Stanford-Binet*

e idealizou uma sociedade racional, na qual a profissão de cada um seria decidida com base no QI. Yerkes, por sua vez, convenceu o exército a submeter 1.750.000 homens a um teste de inteligência na Primeira Guerra Mundial e concluiu pela hereditariedade do QI – o que foi base para a Lei de Restrição da Imigração de 1924, pela qual se restringiu o acesso de pessoas aos EUA que provinham de regiões geneticamente desfavoráveis (GOULD, 1999).

Assim, segundo Gould (1999, p. 161), as advertências de Binet foram ignoradas, suas instruções, distorcidas e sua escala, transformada em um formulário. Para o autor, o uso dos testes foi incorreto por duas “falácias”: a ‘reificação’ e o ‘hereditarismo’.

Os psicólogos americanos falsearam a intenção de Binet e inventaram a teoria do QI hereditário. Reificaram os resultados de Binet, achando que estavam medindo uma entidade chamada inteligência. Acharam que a inteligência era em grande parte herdada, e elaboraram uma série de argumentos enganosos em que confundiam diferenças culturais com propriedades inatas. Estavam persuadidos de que o resultado obtido nos testes de QI indicava a posição inevitável que cada pessoa e cada grupo deviam ocupar na vida (GOULD, 1999, p. 161).

Segundo Gould (1999, p. 161), “A teoria do QI hereditário é um produto tipicamente americano” e estava em grande parte relacionada com o medo dos americanos em relação à chegada de mão-de-obra barata da Europa do Leste e do Sul. Esse medo se refletiu na obra de Goddard, uma vez que esses imigrantes eram diagnosticados como débeis mentais e, segundo o autor, os débeis deveriam ser internados, mantidos sobre vigilância, deveriam ter suas necessidades atendidas, para que se mantivessem contentes, e deveriam ser impedidos de se reproduzirem (GOULD, 1999).

Goddard foi diretor de pesquisas da Escola Prática de Vine-land para Meninas e Meninos Débeis Mentais, entre 1906 e 1918. Denominou os débeis mentais pela palavra *morons*, que, do grego, significa tolo, estúpido, e acreditava que os comportamentos indesejáveis dos infratores eram causados pela deficiência mental hereditária em conjunto com a imoralidade. Assim, criminosos, prostitutas, alcoólatras, fracassados eram considerados débeis mentais. A partir desse pensamento, Goddard estava persuadido de que o teste de Binet proporcionava a medida de uma entidade inata e independente e seu propósito era identificá-los para segregá-los, impedir sua procriação e, assim, evitar que a estirpe americana fosse deteriorada (GOULD, 1999).

Dentro dessa compreensão, entendia-se que o baixo grau de inteligência produzia “sociopatas”, mas o nível seguinte “gera trabalhadores doces e apáticos que fazem a sociedade industrial funcionar e que aceitam pouca coisa em troca” (GOULD, 1999, p. 166). Ou seja, o problema eram os débeis mentais, pois os idiotas e os imbecis ainda ocupavam uma posição muito inferior dentro do grupo dos indesejáveis, enquanto os débeis ameaçavam a saúde da raça, uma vez que Goddard havia concluído que a debilidade mental era regida por leis mendelianas da hereditariedade e por isso ela continha uma dose dupla de genes ruins, recessivos (GOULD, 1999).

Dessa mesma forma, Goddard explicou as desigualdades sociais, problematizando a ideia de “Como pensar em igualdade social se a capacidade mental apresenta uma variação tão ampla” (GODDARD, 1919 apud GOULD, 1999, p. 166). Afinal, segundo ele (Goddard), enquanto os débeis tinham dois genes ruins, os trabalhadores possuíam um exemplar de gene normal e por isso poderiam ser colocados diante de uma máquina (GOULD, 1999).

Para não se correr o risco de se personalizar as ideias discutidas por Goddard, é preciso compreender as tendências científicas do momento histórico de redescobrimento da obra de G. Mendel

(1822-1884). Os biólogos acreditavam que os traços humanos eram produto do gene, e não da interação dos genes com o ambiente. Por esse raciocínio, ganharam força as compreensões eugênicas: se os traços indesejados derivavam de genes específicos, eles poderiam ser eliminados por restrições à reprodução (GOULD, 1999).

Por fim, além de se localizar a obra de Goddard dentro das compreensões eugênicas da época, não seria justo com o autor se, também, não fosse exposta a sua retração em 1928. Segundo Gould (1999, p. 199), “a moda intelectual do jingoísmo<sup>6</sup> e da eugenia havia desaparecido no lamaçal da Grande Depressão”. Então, no ano de 1928, Goddard se posicionou de outra forma: passou a entender que os *morons* não precisavam ser segregados, nem eram incuráveis e que a educação poderia torná-los úteis à sociedade (GOULD, 1999).

Enquanto Goddard foi responsável por introduzir a escala de Binet nos EUA, Terman a popularizou. Em 1912, Terman fez a primeira revisão da escala, adaptando-a para abranger os adultos e a ampliando para 90 questões, e, como realizou essa revisão enquanto era professor da Universidade de *Stanford*, deu o nome à revisão de escala de *Stanford-Binet* (GOULD, 1999).

Terman aspirava a que todas as pessoas fossem testadas para, a partir da graduação de suas capacidades inatas, encaminhar as crianças às posições que lhes eram mais adequadas na vida. E, assim, “A aplicação de testes logo se transformou numa indústria milionária [...] Trinta minutos e cinco testes poderiam marcar uma criança para o resto da vida” (GOULD, 1999, p. 183-185).

O conceito de inteligência, para Terman, elencava como suas funções o juízo moral, o juízo comercial e o juízo social. Tal como era para Goddard, para Terman, o comportamento criminoso era evidenciado por um QI baixo, e, assim, a coibição do crime era uma das mais produtivas aplicações dos testes psicológicos. Tam-

<sup>6</sup> O jingoísmo teve origem na Inglaterra e tratava-se de um movimento nacionalista, de um patriotismo exagerado e racista.

bém, da mesma forma que Goddard se retratou depois do sumiço da eugenia e do jingoísmo, Termanassim o fez. Porém, ao invés de abjurar suas conclusões anteriores, passou a justificar as diferenças entre grupos não mais a partir de fatores hereditários, mas ambientais (GOULD, 1999).

Nesse mesmo período, Yerkes estava frustrado pelo fato de a psicologia não ser reconhecida como ciência por seus colegas de trabalho. Sua aspiração, então, era a de consolidar a psicologia como uma ciência, e, para ele, rigor e ciência eram obtidos por quantificação e números (GOULD, 1999).

Assim, quando os EUA estavam se mobilizando para a Primeira Guerra Mundial, Yerkes obteve a ideia de como construir para a psicologia “o corpo abundante, útil e uniforme de dados numéricos, capaz de impulsionar a transição entre o estágio de arte discutível para o de ciência respeitada” (GOULD, 1999, p. 202). Sua insistência nos círculos governamentais possibilitou que ele aplicasse seus testes mentais em 1,75 milhões de recrutas durante a Primeira Guerra e que a psicologia ganhasse reconhecimento como ciência a partir da demonstração de sua importância para a engenharia humana. “Yerkes reuniu todos os grandes hereditaristas da psicomетria americana com o propósito de elaborar os testes mentais do exército. Entre maio e julho de 1917, trabalhou com Terman, Goddard e outros colegas da Escola Prática de Vineland, New Jersey” (GOULD, 1999, p. 202).

Segundo Gould (1999), esses testes não foram muito proveitosos para o exército, porém representaram uma vitória para Yerkes, uma vez que então ele tinha dados uniformes a partir da testagem em todos aqueles homens e os testes aplicados na ordem alfa, beta e individual eram os primeiros testes de inteligência por escrito que passaram a ser produzidos em massa.

Assim, a intenção original de aplicação individual do teste de inteligência, contando com aplicador e criança, que era considera-



do por Yerkes um obstáculo da obra de Binet, foi contornado pela produção de testes em massa e que poderiam testar e classificá-los (GOULD, 1999).

Sobre os resultados dos testes aplicados no exército, estes demonstraram que a média de idade entre os recrutas brancos era de 13 anos de idade mental. Acerca desse resultado, Gould (1999) explica que os testes de Yerkes envolviam conhecer dados simples da cultura americana (como, por exemplo, sobre as façanhas de um campeão de beisebol americano) e muitos recrutas eram imigrantes, que estavam muito pouco tempo nos EUA e não estavam familiarizados com a cultura americana, além do que muitos eram carentes em instrução. Dessa maneira, os resultados desses testes foram usados por propagandistas para defender a segregação racial e restringir a entrada dos negros na educação superior.

Em 1931, Charles Spearman (1863-1945) criticou os testes de QI, afirmando que eles representavam simplesmente a média de subtestes combinados entre si e propôs o ‘conceito de inteligência geral’, a partir da análise fatorial. Enquanto isso, na Europa, a teoria de Binet e Simon continuava impactando as produções científicas. É possível dizer que os autores franceses durante suas pesquisas tinham como objetivo ainda responder à demanda de organização da escola pública, universal, gratuita e laica, recém-criada na França. Antes, só uma parcela da população possuía acesso à escolarização, e, a partir daí, a educação passou a ser um direito de todos.

Nas histórias da psicologia e da educação, percebe-se uma proximidade entre ambas. A psicologia sempre esteve auxiliando a escola. Pode-se citar Jean Piaget (1896-1980), com seu ‘método clínico’, cujo pensamento foi adotado no planejamento de ensino pelas escolas; Maria Montessori (1870-1952), com seu ‘método de ensino a partir do estudo com deficientes’; e recentemente se percebe o embasamento na teoria de Vigotski e de continuadores para elaboração dos planejamentos das escolas, em um número cres-

cente de municípios brasileiros, e de suas estratégias e técnicas de ensino da escola.

No Brasil, as concepções de inteligência e de deficiência mental constituíram base para os primeiros estudos considerados psicológicos no país. Almeida (2010) discute que a influência de Binet no Brasil é difícil de ser percebida, assim como a verificação da sua extensão, uma vez que existiria uma situação de descrédito e rejeição aos testes de aferição da inteligência e, por isso, essa situação atingiria as produções de Binet. Contudo, Almeida (2010) continua afirmando que a inserção do nome de Binet no país não se deu apenas no âmbito dos testes de inteligência, mas que sua produção foi assimilada de outras formas.

Segundo Almeida (2010), o nome de Binet, quando comparado aos de outros educadores estrangeiros, permanece desconhecido, ou esquecido, porém o autor assumiu papel fundamental na construção das concepções pedagógicas, uma vez que “foi recepcionado pela via segura do acesso institucional. Sem o alarde de ideias e de maneira mais silenciosa” (ALMEIDA, 2010, p.30). Assim, como a história revela, Alfred Binet havia se tornado uma referência nos estudos da pedagogia científica e da psicologia. As condições históricas estavam dadas, as ideias da psicometria de Binet e Simon encontrariam um terreno fértil no solo brasileiro.

Para Antunes (1998, p.64), o Brasil do século XIX passava por um desenvolvimento urbano-industrial que requeria “indivíduos capacitados nas técnicas escolares mínimas: ler, escrever e contar”, assim como havia a preocupação em se formar uma nação forte mental e fisicamente. A reforma de Benjamim Constant de 1890 clamava por liberdade, laicidade e gratuidade do ensino primário, o pensamento liberal e positivista era compatível com o escolanovismo, que exigia um homem novo esculpido pela nova educação (ANTUNES, 1998).

Decorrente dessa necessidade de formação do homem para aquela sociedade que se via às voltas com o processo de urbanização e de industrialização, que precisava se especializar em função das exigências do processo produtivo material, a educação necessitou se desenvolver no Brasil. Antunes (1998), então, afirma que a psicologia foi a fornecedora de arsenal teórico e técnico para as ações da educação escolanovista que se apresentava.

Assim, como a história revela, Alfred Binet havia se tornado uma referência nos estudos da pedagogia científica e da psicologia. As condições históricas estavam dadas, e as ideias da psicometria de Binet e Simon encontrariam um terreno fértil no solo brasileiro. Então, em 1890, foi constituído inicialmente o *Museu Pedagógico* (o *Pedagogium*) na cidade do Rio de Janeiro e, em 1906, foi criado e acoplado a ele o Primeiro Laboratório de Psicologia Experimental do Brasil, que foi planejado por Manoel Bomfim e Alfred Binet. Bomfim, um médico brasileiro adepto das ideias higienistas, que se deslocou até Paris e pediu ajuda para Binet (ANTUNES, 1998). O *Pedagogium* funcionou até 1919.

Em 1925, foi criado o *Instituto de Psicologia de Pernambuco*, por Ulysses Pernambucano. O instituto desenvolvia testes psicológicos, técnicas projetivas e elaborava testes pedagógicos, além de realizar a padronização de testes estrangeiros para a realidade brasileira. Essa instituição foi responsável por realizar a revisão da escala Binet-Simon para sua aplicação em Recife e os estudos de Pernambucano foram pioneiros no campo da educação para deficientes mentais (ANTUNES, 1998).

Em Belo Horizonte - MG, funcionava uma *Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico* que promovia cursos e produzia pesquisas em diversas áreas, como, por exemplo, sobre a inteligência. Nessa escola, foram chamados personagens notáveis da psicologia da época, inclusive o companheiro de pesquisa de Binet, o professor T. Simon. Além dele, a assistente de É. Claparède (que teve conta-

to com Binet na França em 1892), Helena Antipoff, também ministrou curso na escola, permaneceu no Brasil pesquisando sobre educação e psicologia e se destacou nos estudos sobre a deficiência mental (ANTUNES, 1998).

Na cidade de São Paulo, existia a Escola Normal de São Paulo. Esta escola criou, em 1914, um *Laboratório de Psicologia*, que em 1934 foi anexado à cátedra de psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Essa instituição foi responsável por trazer ao Brasil algumas teorias psicológicas da Europa e Estados Unidos. Em 1914, Sampaio Dória publicou um compendio de psicologia para subsidiar suas aulas que, entre outros, divulgava o pensamento de Binet. Em 1925, Sampaio Dória passou a cátedra para Lourenço Filho (ANTUNES, 1998).

Segundo Almeida (2010), a contribuição de Lourenço Filho para a inserção do pensamento de Binet no Brasil foi fundamental, assim como para o desenvolvimento da metodologia proposta por este estudioso francês. Lourenço Filho realizou em 1929 a única tradução integral sobre as produções de Binet na área científica do Brasil: *Testes para o desenvolvimento da inteligência nas crianças*. Além disso, deu prosseguimento à metodologia de Binet, desenvolvendo os *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, publicada em 1937 pela primeira vez (ALMEIDA, 2010).

### **1.5 Contribuições de Binet e Simon para o processo de avaliação psicológica**

Pela história da avaliação da inteligência, brevemente apresentada, nota-se que, embora não sejam muito citados, Binet e Simon estiveram na origem da construção das ideias na área de avaliação psicológica. Porém, mesmo que suas teorizações tenham subsidiado a produção dos pesquisadores posteriores, nem sempre suas intenções

e princípios foram mantidos. Se antes a preocupação dos mesmos era auxiliar os alunos da escola pública que não aprendiam como os demais a serem educados por outras vias, as intenções posteriores da medição da inteligência passaram a corresponder a outras demandas socioeconômicas. Por exemplo, nos EUA os autores utilizaram a medição e classificação da inteligência para justificar diferenças de classes sociais, de colocações diferentes em empregos de execução ou planejamento, justificar mazelas sociais e origens da criminalidade e vícios, formação de identidade nacional e caracterizar o povo norte-americano por sua inteligência, entre outros motivos.

Defende-se, portanto, a necessidade de se conhecer a história do desenvolvimento das ideias sobre a avaliação psicológica da inteligência para se compreender o estado científico desse conceito e das estratégias e instrumentos padronizados para sua medição. Por isso, buscou-se voltar a origem dessa história com fins de se realizar uma análise crítica sobre a avaliação da inteligência.

Pelo exposto, nota-se que, para Binet e Simon, a importância de aplicar testes formais para avaliação da inteligência era pela necessidade de melhor compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e intervir em relação a estas nas classes de aperfeiçoamento. Isso implicava em se obter um diagnóstico psicológico com a finalidade de não se deter apenas na sintomatologia orgânica, mas de se planejar o ensino e, assim, promover desenvolvimento na criança.

Diante dessas intenções iniciais, reflete-se sobre quais têm sido as intenções atuais quando se requisita uma avaliação formal psicológica da inteligência, com aplicação de testes padronizados. Sabe-se que a obtenção de um quadro diagnóstico é de extrema importância no contexto sócio-histórico e institucional para se viabilizar direitos sociais estabelecidos no sistema brasileiro de proteção social, como em saúde, educação, assistência social, previdência, entre outros. E sabe-se, também, que a psicologia produziu

historicamente instrumentos de diagnóstico padronizados estatisticamente e com modos rigorosos de aplicações, o que permite certa uniformidade de critérios para obtenção de um diagnóstico de Deficiência Intelectual. Entretanto, diferente do que historicamente foi proposto por alguns autores, defende-se que a avaliação da inteligência não deva ser realizada apenas para se classificar a pessoa, para se justificar diferenças sociais, para se medir uma entidade fixa que não tem capacidade de se desenvolver, mas para se obter o estado de seu desenvolvimento, suas potencialidades e se planejar intervenções psicoeducacionais para sua transformação. Assim como Binet intentava, a avaliação deve ser ponto de partida para a intervenção e não para justificação das dificuldades e de sua medicação. Diagnóstico não deve ser sentença para o (não) desenvolvimento.

Deve-se ir além das descrições das dificuldades intelectuais e buscar compreendê-las em sua gênese e formação, que em casos de DI podem estar relacionadas a prejuízos neurais, mas também dependem das possibilidades de rearranjo e de realocações da rede neuronal, das funções e sistemas psicológicos, viabilizadas ou não por processos educativos e terapêuticos. Essas considerações devem ser levadas em conta durante avaliações psicológicas e neuropsicológicas, que, por sua vez, devem se engajar em ir além das descrições sobre o transtorno e buscar captar a organização e reorganização dinâmica das funções corticais da pessoa.

Outra proposta de Binet para o processo de avaliação era a defesa de que o diagnóstico deveria ser obtido por diferentes profissionais – médicos, pedagogos e psicólogos em sua época, que pudessem aferir a ‘sintomatologia orgânica’ e a ‘avaliação psicológica’ (NETCHINE, 1976). Assim como o autor clássico, defende-se ainda hoje que o diagnóstico formal deva ser obtido por avaliação multidisciplinar (profissionais selecionados de acordo com as manifestações de sinais e sintomas, podendo ser psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupa-

cionais, entre outros), uma vez que, por exemplo, nem sempre a obtenção de um QI rebaixado num teste psicométrico significa deficiência intelectual. Para se ilustrar, pode-se pensar em uma criança com afasia, autismo ou alguma outra dificuldade na fala, que não consiga responder às tarefas dos subtestes verbais de alguma escala de medição do QI. Nesses casos, se o psicólogo desconhece as especificidades desses outros quadros nosológicos e não conta com outros profissionais para obtenção das conclusões avaliativas, pode incorrer no erro de diagnosticar uma DI, quando não é o caso.

A avaliação realizada por equipe não deve ser apenas para classificar ou rotular, mas precisa servir para todos os profissionais envolvidos na educação e tratamento da pessoa, e de modo específico para o psicólogo, como um recurso de diálogo com a equipe que acompanha o desenvolvimento daquela. O diagnóstico psicológico deve ir para além do nosológico, assim como os pareceres de outros profissionais da educação e da saúde devem abranger conhecimentos e atuações de suas especialidades. A investigação psicológica deve ir, pois, para além da aparência e da sintomatologia orgânica, como defendia Binet ao longo de sua obra.

Com base no já estudado, considera-se um ponto de partida para a organização do processo de avaliação a compreensão de que o funcionamento psíquico como um todo não deve ser pré-concebido pelo termo que reúne suas manifestações sintomáticas, mas por seus aspectos psicológicos, como as necessidades e motivos das ações e das atividades do indivíduo, por seus mecanismos neuropsicológicos afetados e conservados, pelas potencialidades presentes, dificuldades encontradas, caminhos de aprendizagem possíveis, compensações existentes e a serem forjadas e que podem ser expressos e investigados durante uma avaliação psicológica por meio de tarefas e atividades propostas. Para tanto, a aplicação de testes padronizados estatisticamente pode ser relevante, contudo o avaliador não deve se deter apenas nesta aplicação e em seu resulta-

do. Suas observações clínicas e suas elaborações a respeito de dados coletados de várias formas são de extrema relevância, bem como sua postura, ativa com proposições de alternativas que possam capturar, de modo mais abrangente possível, a riqueza do desenvolvimento alcançado por dados sujeitos sob dadas situações objetivas e em dadas etapas da vida.

A postura do avaliador, subsidiada por essas concepções, passa a adotar a conduta de buscar e promover alterações, mesmo que consideradas pequenas, e a provocar crises, ao invés de procurar o tempo todo por possíveis defeitos existentes. Além disso, o avaliador deve manter sua atenção em como as determinações universais às quais os seres humanos estão expostos se expressam nas condições singulares do avaliando, em seu contexto de relações sociais e de suas vivências. Destaca-se, ainda, que a avaliação psicológica deve ser um processo contínuo ao longo da vida do sujeito, uma vez que se compreende que é possível alterar o funcionamento neuropsicológico por meio das intervenções e, assim, que o psiquismo estará em constante transformação durante o processo avaliativo, educativo e terapêutico.

As ideias de Binet e Simon elucidam aspectos importantes sobre o processo de avaliação e diagnóstico, como, por exemplo, a necessidade de que a psicologia tenha instrumentos de avaliação que lhe sejam próprios e advindos de suas bases teórico-metodológicas de estudo e pesquisa dos processos psicológicos. Para Arias Beatón (2003, p. 27), pelas concepções defendidas por Binet, desde sua época, combatia-se o reducionismo de uma avaliação psicológica amparada no formato de 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”.

Por essas considerações, avalia-se a importância de se conhecer as proposições dos autores clássicos, como foram apropriadas,



distorcidas ou não, para se compreender como ainda ecoam nas elaborações atuais sobre o tema, assim como para tomá-las como fonte de reflexão sobre práticas psicológicas.

## Referências

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. (org.) ... (et al.) al.(Org.). **Alfred Binet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ALVES, Irai Cristina Boccato. Variáveis significativas na avaliação da inteligência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 109-114, 1998.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição**. São Paulo: Educ, 1998.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar, Unesp, Araraquara, 2007.

BEATÓN, Guillermo Arias. La evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y el enfoque histórico-cultural. **Perspectivas Psicológicas**, Santo Domingo, v. 3-4, p. 17-34, 2003.

BINET, Alfred; SIMON, Theodore. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Editora-Proprietaria Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria-de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psi-

ciologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

CASTRO, Fernanda Santos de.; BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. **Inteligência e Deficiência Intelectual: da Psicometria de Binet e Simon à Defectologia de Vygotski**. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Maringá, UEM, 2012.

CASTRO, Fernanda Santos de.; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvares. **A Psicometria de Binet e Simon e a Defectologia de Vygotski**: Implicações para o Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência Intelectual. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Maringá, UEM, 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GILLY, Michel.; MERLET-VIGIER, Lucetti. Meio social, meio familiar e debilidade mental. In: ZAZZO, René(Org.). **As debilidades mentais**. Tomo II. Lisboa: Sociocultura, 1969. p. 79-138.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LESSA, Sérgio. Trabalho e Luta de Classes na “sociedade do conhecimento”. In: JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA, Jorge Luís de; SANTOS, Deribaldo (Org.). **Marxismo, Educação e Luta de Classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008.

MISÈS, Roger. **A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica**. São Paulo: Zahar, 1977.

NETCHINE, Gabi. Idiotas, débeis e sábios do século XIX. In: ZAZZO, René. et al. **A debilidade em questão**. Volume. I. Lisboa: Sociocultura Divulgação Cultural, 1976, p.91-143.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Fulgor, 1963.

ZAZZO, René. Alfred Binet. In: ALMEIDA, Carolina Soccio Di Manno de; ALMEIDA, Danilo Di Manno de (Org.). **Alfred Binet**. Recife: Massangana, 2010, p. 11-45.

ZAZZO, René. Introdução: A debilidade em questão. In: ZAZZO, René. et al. **A debilidade em questão**. Volume I. Lisboa: Sociocultura Divulgação Cultural, 1976.



## **CAPÍTULO 2**

# **O DETERMINISMO BIOLÓGICO PRESENTE NA COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

*Pâmela Cadima Coelho  
Marilda Gonçalves Dias Facci*

### **Introdução**

Nas últimas décadas ampliou-se significativamente a quantidade de pesquisas sobre as dificuldades no processo de escolarização, desde aquelas que reafirmam estas dificuldades, tratando-as como transtornos de caráter biológico/orgânico, até as investigações que fazem frente a tal explicação. Esse aspecto não pode ser considerado secundário em uma obra que discute sobre o processo de avaliação psicológica das dificuldades do processo de escolarização. As explicações reducionistas dessas dificuldades estão vinculadas ao determinismo biológico, entendido como um princípio explicativo do comportamento humano que se consolida a partir do século XVIII. Tal princípio reafirma a localização na criança, em seu aspecto orgânico, a culpa por não aprender, como será visto no presente capítulo.

O determinismo biológico interroga, em essência, o motivo de os indivíduos serem como são e o motivo de fazerem o que fazem. Esse questionamento perpassou séculos da história da humanidade, que formulou diversas explicações, incluindo as religiosas, filosóficas e científicas, a respeito das condutas humanas. A resposta dada pelo determinismo biológico é que a vida e o comportamento humano são determinados, inevitavelmente, pelas propriedades bioquímicas das células que compõem o indivíduo, estas, por sua vez, são determinadas exclusivamente pelos elementos que cons-

tituem os genes de cada indivíduo. Em suma, qualquer comportamento humano e, por consequência, toda a sociedade humana são governados por uma série de determinantes biológicos. “Os deterministas diriam, pois, que a natureza humana é definida pelos nossos genes” (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 25).

Decorrente dessa concepção, o biologicismo, na atualidade, busca explicar o homem por meio das características que são fixas, comuns a todos os membros da espécie, não só neste momento histórico, bem como no passado, ou seja, em todas as culturas e tipos de sociedade existentes na história da humanidade. O comportamento humano é explicado à luz de um determinismo biológico estrito, ou seja, como efeito da atividade dos genes, das células, dos tecidos e órgãos que constituem o corpo humano (SACARRÃO, 1989). Nesse sentido, Lewontin, Rose e Karmin (1984, p. 36) concluem que “o determinismo biológico é uma explicação reducionista da vida humana, em que as setas da causalidade vão dos genes aos humanos e dos humanos à humanidade”. Nessa perspectiva, o comportamento e o psiquismo humano, incluindo as dificuldades no processo de escolarização, são analisados a partir de um viés estritamente biológico.

Considerando esses aspectos inicialmente apresentados, o objetivo deste capítulo é discutir sobre o determinismo biológico e como o mesmo influencia na compreensão das dificuldades no processo de escolarização. As análises tecidas neste estudo<sup>7</sup> de caráter bibliográfico-conceitual buscam ser orientadas pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético.

Inicialmente discorreremos sobre a sociedade capitalista e a emergência do determinismo biológico, fazendo uma discussão sobre a legitimação das desigualdades sociais respaldadas por ele; na sequência abordaremos alguns aspectos sobre a educação e o desenvolvimento humano nos marcos do capitalismo. Culminamos o

<sup>7</sup> Estudo realizado com base na monografia de Coelho (2016)

capítulo com uma breve reflexão sobre o processo de medicalização que vem ocorrendo na escola, influenciada por esse determinismo.

## **2.1 - A sociedade capitalista e a emergência do determinismo biológico**

Como foi elucidado anteriormente, o determinismo biológico parte do pressuposto de que o sucesso da vontade e do caráter está codificado nos genes de cada pessoa. Sendo uma herança familiar genética, o mérito e a capacidade passam de geração em geração. Nessa mesma linha de raciocínio, compreende-se que as diferenças biológicas entre os indivíduos levam ao surgimento de sociedades hierárquicas, sendo parte da natureza do homem a formação de organizações hierárquicas de riqueza, poder e posição social. Esses elementos confluem para plena justificação do capitalismo, naturalizando-o. Esse processo será explicado a seguir.

O século XIX é fruto da dupla revolução que ocorreu no final do século XVIII na Europa ocidental: a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa, com a construção do primeiro sistema fabril do mundo moderno em 1780 (PATTO, 1999). Na Revolução Francesa, havia um compromisso pela busca da liberdade e igualdade individuais, entendidas como um direito absoluto, concedido por Deus, conforme discutem Lewontin, Rose e Karmin (1984). Os slogans de tal revolução, ‘liberdade’, ‘igualdade’ e ‘fraternidade’, considerados a essência do homem, foram construídos de modo a expressar não somente os interesses da burguesia, mas os de todas as pessoas da sociedade feudal que estavam submetidas ao poder da nobreza num estado de desigualdade e servidão, como camponeses e pequenos rendeiros.

Segundo Lewontin, Rose e Karmin (1984), o princípio filosófico da igualdade, levantado durante a Revolução Francesa, foi transformado em um subsídio que legitimava as desigualdades

sociais a partir do momento em que se transferiu a causa dessas desigualdades da estrutura social para a natureza dos indivíduos. Nessa perspectiva, as diferenças de mérito e de capacidade eram as responsáveis pelas desigualdades observáveis entre os homens. Qualquer um poderia ser bem-sucedido, mas conseguir esse feito ou não seria resultado das habilidades de cada pessoa, da sua força inerente ou da sua pouca vontade ou fraqueza de caráter.

A igualdade, um dos lemas da revolução, teria feito referência à igualdade de oportunidades, o que não garantiria uma igualdade de resultados ou capacidade entre os indivíduos. Como no capitalismo, todos partiriam do mesmo ponto e ao mesmo tempo, os vencedores seriam aqueles que possuísssem maiores aptidões biologicamente determinadas.

Neste esquema, a sociedade é vista como sendo composta por indivíduos com liberdade de movimento, átomos sociais que, livres de qualquer convenção social artificial, sobem ou descem na hierarquia social, conforme os seus desejos e capacidades inatas. A mobilidade social é completamente aberta e justa, podendo, no máximo, precisar, para o ser, de um qualquer ajustamento, mínimo, um ocasional acto regulador da legislação. É obvio que uma tal sociedade produziu já praticamente toda a igualdade possível. Quaisquer diferenças que possam subsistir constituem aquele mínimo irreduzível de desigualdade, fruto de diferenças naturais no mérito real. As revoluções burguesas foram bem-sucedidas porque estavam apenas a derrubar barreiras artificiais, mas no-vas revoluções são coisa vã, porque não podemos eliminar barreiras naturais (LEWONTIN; ROSE; KARMIN, 1984, p. 85).



Sendo assim, as diferenças sociais, ao serem naturalizadas, passam a ser consideradas justas e inevitáveis, já que não só se eliminam as possibilidades de transformação do *status quo*, como se torna imoral e antinatural tentar fazê-lo. A convergência da herança social com a herança biológica também naturaliza a passagem do poder social para as próximas gerações. A ideia de herança do comportamento humano e, conseqüentemente, de herança da posição social, que é propagada no século XIX, se torna uma concepção da realidade profundamente estudada, visando explicar os fenômenos da sociedade burguesa (LEWONTIN; ROSE; KARMIN, 1984).

Porém somente a afirmação de que o mérito e a capacidade dos homens são herdados não explica porque as relações sociais burguesas são inevitáveis e justas, sendo insuficientes para justificação da continuidade de uma sociedade baseada na exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, alega-se que as diferenças genéticas levariam inevitavelmente a uma sociedade desigual, com diferenças de poder e recompensas. Lewontin, Rose e Karmin (1984) argumentam que, para além das diferenças biológicas individuais, acredita-se haver tendências biológicas compartilhadas por todos os humanos, que resultariam em uma organização social hierarquizada, em que os sujeitos menos aptos caem para posições menos desejáveis.

Ao afirmar que as diferenças genéticas herdadas pelos indivíduos serão expressas em uma hierarquia social, com vários níveis de posição social e riqueza, ou seja, que a hierarquia é uma determinação da natureza, o capitalismo passa a ser visto como o fim da história humana, em que inexistente a possibilidade de se criar condições concretas para superá-lo, uma vez que fazem parte da ‘natureza’ as diferenças entre os homens.

Para Tonet (2013), desde os primórdios do capitalismo até hoje, a relação entre o humano singular e a comunidade sofreu profunda modificação. Ao exigir indivíduos livres, que tenham, portanto,

possibilidade de realizar aquele ato de compra-e-venda de força de trabalho com todas as consequências que dele brotam, o capitalismo tem por eixo central a busca do interesse particular de cada indivíduo, sobrepondo esse interesse ao da comunidade. Um processo no qual o ser humano singular se torna o eixo da vida social, sendo o interesse comum subsumido ao interesse individual, um processo de individuação individualista. (TONET, 2013).

Essa prioridade do indivíduo sobre a comunidade, eixo central do capitalismo, terá profundo impacto na constituição da cientificidade moderna. Todas as substanciais modificações econômicas, políticas, sociais, científicas e ideológicas, acontecidas nesse período, contribuíram para alterar profundamente tanto a imagem do universo quanto a concepção acerca do mundo social.

A imagem da natureza no antigo mundo medieval, segundo Sacarrão (1989), era estática e imutável, criada por Deus, que servia de modelo e orientação para a vida social, legitimando a rígida organização sócio-hierárquica da época. A ordem da natureza, nos séculos XVII e XVIII, era proclamada como evidência do trabalho divino, cabendo ao homem somente a contemplação da mesma. Era um mundo de formas fixas, que escondia essências místicas. Não havia lugar para novos elementos, tudo se integrando em modelos invariáveis. As elaborações sobre a vida se resumiam aos ritmos diários e sazonais e às passagens da vida, do nascimento até a morte (LEWONTIN; ROSE; KARMIN, 1984).

Com o surgimento do mundo moderno, a imagem de um mundo finito, ordenado de forma hierárquica, com grande estabilidade e do qual somente a aparência poderia ser aprendida, foi substituída pela imagem de um mundo infinito, em constante movimento e sem uma ordenação hierárquica. A importância da atividade humana na construção do conhecimento e da realidade social foi enfatizada, havendo modificação profunda da relação dos homens com a sua história. “Os homens começaram a sentir-se constru-

tores ativos da sua história e não meros joguetes nas mãos de um destino misterioso” (TONET, 2013, p.33-34).

As transformações que foram ocorrendo no processo histórico produziram várias teorias para explicar o homem e a natureza. Com o advento do capitalismo, houve o rápido e amplo desenvolvimento de forças produtivas, como nunca antes foi possível nas gerações anteriores. O domínio das forças da natureza, o desenvolvimento da maquinaria, a aplicação da química na agricultura e na indústria, a navegação a vapor, as estradas de ferro, entre outros, mostraram quanta força produtiva se escondia no seio do trabalho social (MARX; ENGELS, 2008).

Tratava-se do surgimento de um mundo novo, incitado por um novo modo de produção da riqueza material. Nesse contexto, colocava-se a necessidade de um novo padrão de conhecimento científico, impulsionada pelas variadas demandas da acumulação do capital. A articulação entre conhecimento e produção foi se tornando de extrema importância, já que o conhecimento científico passou a ser uma condição para a ampliação da base material desse novo mundo. Colocava-se como principal tarefa o conhecimento da natureza e de suas leis, sendo essa uma necessidade imediata (TONET, 2013).

Criou-se, nesse contexto, o interesse por uma ciência mais prática, pelo desenvolvimento técnico que pudesse servir ao homem, diferentemente do conhecimento contemplativo da Idade Média (ANDERY; MICHELETTO, 2014). As técnicas usadas na busca por soluções para as novas demandas da produção e os conhecimentos acumulados nesse processo representaram uma das passagens fundamentais na história, a emergência da ciência moderna no século XVII.

Nesse período, houve mudança em relação à visão antiga da natureza, que na modernidade passou a influenciar e ser influenciada pela ciência moderna, sendo organizada a partir de determinados

princípios reducionistas clássicos. O surgimento da física moderna - com Galileu Galilei (1564-1642) e Newton (1642-1727) – deu ordem e atomizou o mundo (LEWONTIN; ROSE; KARMIN, 1984).

Se a física moderna começou em Newton, trazendo uma nova visão mecanicista da natureza, a biologia moderna começou em René Descartes, teórico da filosofia, da matemática e da biologia. A ciência moderna, dentre elas a biologia moderna, utilizaram como referência metafórica o mecanismo explicado por Descartes, na parte V de seus *Discourses*, de 1637. Nesse escrito, ele faz uma comparação do mundo animado e inanimado com uma máquina e essa ideia da máquina cartesiana se propagou enquanto uma metáfora fundamental na perspectiva científica, reforçando a concepção de mundo burguesa (LEWONTIN, 2001); LEWONTIN; ROSE; KARMIN, 1984). Rapidamente esse modelo foi estendido aos humanos, já que a maioria das funções humanas eram análogas às dos animais, sendo passíveis de serem explicadas da mesma forma mecanicista. A partir da teoria de Descartes desenvolveu-se o dualismo cartesiano, com a distinção entre corpo (máquina) e espírito.

Gradativamente se estabeleceu uma nova visão de realidade e, conseqüentemente, novos modelos científicos da natureza e da vida foram criados. O colapso da antiga sociedade feudal e a emergência de um novo modo de produção mais dinâmico e em constante desenvolvimento incitaram a introdução, nas teorias científicas da época, do conceito de mutabilidade. A teoria darwinista viria a ser “a pedra angular do novo sistema de conceitos” (SACARRÃO, 1989, p.74) e possibilitaria analisar tanto o mundo vegetal quanto o animal, partindo do mesmo princípio evolucionista.

O conceito de evolução transformou o pensamento humano durante o decorrer do século XIX. Quase todas as questões referentes às ciências da vida foram reformuladas à luz desse conceito. A teoria darwinista foi, na sua origem, influenciada pela estrutura socioeconômica nascente, mas, por sua vez, passou também a ser

utilizada para explicar e justificar a novo modelo de sociedade. Ela foi desenvolvida no momento em que era necessária, já que uma sociedade em rápida transformação, com características competitivas e de intensa exploração do homem pelo homem, poderia encontrar na teoria da evolução darwiniana a sua justificação e filosofia, “os meios para purificar, por assim dizer, a sua consciência” (SACARRÃO, 1989, p. 74). A ideia de progresso sem fim passou a estar ancorada em fatos científicos, buscando na biologia a sua fundamentação, utilizando o prestígio de Darwin e seus continuadores (SACARRÃO, 1989).

Nesse contexto, a evolução passou a ser compreendida hegemonicamente como um processo para determinado fim, que objetivava maior eficiência, inteligência, complexidade, colocando o ser humano como padrão, como o estágio máximo a ser alcançado pelo movimento evolutivo. Essa concepção deu abertura para a reafirmação de diversos preconceitos danosos. Estendendo-a às raças humanas, surgiram afirmações de que existiam raças mais evoluídas que outras, que umas eram superiores e outras inferiores. Algo similar foi feito em relação à origem e evolução do homem, às nações, às diferentes culturas, às classes sociais etc.

O evolucionismo científico, apropriado por variadas escolas e linhas teóricas, foi sendo moldado de acordo com o clima econômico, político e social, em consonância com as demandas da classe dominante. Armado com conceitos ‘de progresso, competição, sobrevivência dos mais aptos’, o biologismo evolucionista passou a ser utilizado para justificar, em nível intelectual e ético, a ordem social burguesa – incluindo a exploração, a dominação e os abusos que lhe eram inerentes.

Para Sacarrão (1989), a teoria evolucionista foi deformada e adaptada ao modelo desejado, perdendo a sua consistência. Até então, nenhuma ideia havia sido objeto de um uso, ou de um abuso tão generalizado (por exemplo, o uso da teoria evolucionista para

apresentar os antagonismos sociais como algo inevitável). Diferentes práticas políticas e econômicas têm se amparado no último século em um deturpado evolucionismo e principalmente na teoria da seleção natural, que passa a ser falseada quando deslocada para esses domínios. Utilizam-se os pressupostos da teoria darwinista para a justificação de “objetivos, atitudes, reformas da sociedade, ou até decisões atentatórias da liberdade e dignidade” (SACARRÃO, 1989, p. 76)

Ao se tentar generalizar o princípio explicativo de uma teoria científica, utilizando-a em um contexto diferente daquele em que se originou, pode-se facilmente cair em significações falsas ou abusivas, sendo esse o caso do darwinismo social. Por influência da deturpação da teoria original de Darwin, naturalizaram-se as lutas de classes, os vários tipos de racismo, situando-se os homens enquanto vítimas de leis biológicas invencíveis, sendo a competitividade do mundo burguês traduzida em termos evolutivos, exprimindo a luta pela sobrevivência na natureza.

A vasta repercussão do darwinismo social se desdobrou na justificação das ideologias fascistas, particularmente nas teorias expansionistas do nazismo, comenta Sacarrão(1989). Cabe aqui destacarmos que no final do século XIX Francis Galton (1822-1911) criou o termo eugenia, uma ciência que possuía como objetivo o melhoramento tanto dos animais como do homem, utilizando métodos que levariam a uma ‘higiene hereditária’ e ao aprimoramento das ‘qualidades hereditárias’ tanto físicas quanto psíquicas.

Segundo Leontiev (1978), as medidas eugenistas buscavam evitar a reprodução dos homens e das raças consideradas inferiores e a sua mistura genética com representantes superiores do gênero humano. Além disso, encorajava-se a reprodução dos indivíduos considerados superiores, da classe dominante e privilegiada, limitando-se, por outro lado, a reprodução dos membros pertencentes às classes inferiores e dos ‘povos de cor’. “[Os eugenistas] vêm nas

guerras de extermínio um dos meios mais eficazes para melhorar a raça humana” (LEONTIEV, 1978, p. 282). Essas teses inumanas encontraram a sua aplicação prática nos campos de concentração fascistas e na violência praticada pelos colonizadores racistas, sendo utilizadas para legitimar ações políticas que visavam à expansão imperialista e ao domínio econômico.

O determinismo biológico foi sendo reforçado no século XX a partir da criação de critérios que classificavam os homens por suas características individuais, desconsiderando-se o gênesis social dessas diferenças. De acordo com Gould (2014), a ciência moderna tende a organizar os mais variados fenômenos em uma escala ascendente gradual (do menor para o maior). A graduação requer um critério que permita indicar a cada indivíduo a sua respectiva posição dentro de uma escala única. E que melhor critério que um número objetivo? A craniologia, no século XIX, foi a ciência numérica em que se apoiou o determinismo biológico, estudando as medidas do crânio e de seu conteúdo. Os testes de inteligência, no século XX, tiveram a mesma função que a craniometria desempenhou no século XIX, ao pressupor que a inteligência (ou, pelo menos, uma parte dominante dela) era uma coisa única, inata, hereditária e mensurável.

Não será possível, neste capítulo, abarcarmos todos os momentos em que prevaleceram na história as explicações biologizantes do comportamento e psiquismo humanos. Buscamos apresentar neste item como a imagem da natureza e do homem foi se transformando a partir da emergência do capitalismo, tendo uma correspondência direta com as necessidades do capital. Se atualmente está hegemonicamente estabelecida uma concepção reducionista e biologizante do gênero humano, não se tratou de um processo linear e simplista, realizado por um único personagem.

Como viemos afirmando neste estudo, está profundamente enraizada na sociedade a concepção de que o desenvolvimento das

qualidades humanas segue leis biológicas, tendo a sua origem em si mesmas. O determinismo biológico emerge da necessidade do capitalismo de ocultar a luta de classes e os antagonismos sociais que dela se desdobram, confluindo com a ideologia neoliberal. A ideologia, na qualidade de corpo teórico e regras práticas, possui uma coerência racional que só se sustenta pela existência de lacunas que nunca poderão ser preenchidas, sob a pena de desmanchar o seu discurso lógico. Sendo assim, a ideologia é coerente justamente pelas lacunas, sendo sustentada por uma retórica científica coerente e racional (CHAUÍ, 2008). Enquanto as ideias dominantes forem as ideias da classe burguesa, simplesmente apontar as inconsistências destas ideias e das práticas que delas resultam não garante a eliminação das mesmas, já que

[...]todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [realen] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria (MARX; ENGELS, 2007, p. 43)

Estas ‘enganações idealistas’, expressas pelo determinismo biológico, também perpassam a esfera educacional, resultando na ampliação do espectro de patologias do comportamento – como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. As dificuldades no processo de escolarização são encaradas hegemonicamente, conforme anunciamos no início deste artigo, como se se tratassem de um problema neurológico de causas genéticas, sendo que já foi objetivado um conjunto de análises que deslegitimam os argumentos que fundamentam a explicação reducionista desse fenômeno.



A adequada compreensão da gênese das patologias do comportamento e aprendizagem infantis exige a explicitação da função social da educação e a forma que ela assume no capitalismo.

## **2.2 A educação e o desenvolvimento humano**

Tonet (2012), citando Marx, afirma que os homens só começam a se diferenciar dos animais a partir do momento em que passam a produzir as condições materiais da sua existência. Para produzir os seus meios de vida, os homens apropriam-se da natureza, “submetendo-a ao seu controle e transformando-a de modo a adequá-la à satisfação das suas necessidades. É neste momento que a dinâmica própria da natureza sofre uma alteração substancial a partir da qual se instaura o ser social” (TONET, 2012, p.19).

O salto ontológico do ser natural para o ser social se dá pela mediação do trabalho. Esse caráter mediador do trabalho se deve ao fato que ele é uma síntese entre dois fatores: a consciência (teleologia) e a natureza (causalidade), dois elementos heterogêneos entre si, mas que, nesse processo, formam uma “unidade indissolúvel” (TONET, 2012, p. 19). A partir da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, o desenvolvimento humano deixa de estar submetido às leis biológicas e passa a ser determinado por leis sócio-históricas, conforme propõe Leontiev (1978).

Em relação ao trabalho, enquanto atividade fundante do homem, Marx (2013) afirma que

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar de uma forma útil

para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu domínio [...]. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera (MARX, 2013, p.256).

A passagem da história natural dos animais para a história social dos homens possui em sua gênese dois determinantes: a) o trabalho social e o emprego dos instrumentos de trabalho; b) o surgimento da linguagem. O ato do trabalho, como exposto na citação acima, alude a uma atividade consciente e livre, já que, diferentemente dos animais, “o homem não satisfaz as suas necessidades de maneira direta e imediata, regida por leis genéticas, mas pela mediação de uma atividade que conhece e escolhe os materiais adequados, configura previamente um objetivo e transforma intencionalmente a natureza” (TONET, 2012, p.19).

A mudança principal na estrutura geral do comportamento humano ocorre quando, da atividade geral, destaca-se uma ação que não é orientada por um motivo biológico imediato, sendo que essa ação só adquire sentido com a utilização posterior de seus resultados. Por exemplo, podemos citar os instrumentos criados pelos homens primitivos para o abate de animais, como a lâmina e a flecha. Por si só, a atividade de trabalho que transforma a pedra em

lâmina não tem qualquer justificativa em termos biológicos, já que a lâmina não sacia imediatamente a necessidade de alimento. Ela só adquirirá sentido a partir da utilização posterior do instrumento na atividade geral da caça, que terá como resultado o alimento. Ou seja, a preparação do instrumento de caça torna necessário, além do conhecimento da operação a ser executada para a produção da lâmina, que se conheça o futuro emprego do instrumento. Luria (1991, p. 76) afirma que “é esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência, noutros termos, primeira forma de atividade consciente”. Sendo assim, não são as leis biológicas que determinam o que o homem faz para suprir as suas necessidades.

A linguagem, enquanto um “sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (LURIA, 1991, p. 78), é o segundo fator que leva à formação da atividade consciente do homem, que surge a partir das relações sociais de trabalho. O trabalho em sua forma coletiva<sup>8</sup> faz emergir a necessidade de transmissão de informação entre os membros da comunidade, de designação dos objetos que fazem parte da atividade conjunta. Evidenciamos que, à medida que as sociedades vão ficando complexas pelo avanço das forças produtivas, as ações especificamente humanas –aquelas não dirigidas imediatamente por motivos biológicos, mas que ganham sentido no seio social –passam a ocupar lugar cada vez mais marcante na atividade consciente do homem. “Torna-se claro que a **atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo**, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1991, p. 77, grifo do autor).

<sup>8</sup> Para Marx, o trabalho é o ato que funda o ser social, sendo, portanto, uma atividade eminentemente social, que necessita da cooperação entre os indivíduos, cooperação esta que assume várias formas ao longo da história dos homens (TONET, 2012).

A formação do psiquismo humano é resultado desse processo dialético de objetivação e apropriação da história das relações humanas. Portanto, o processo de humanização só pode ocorrer por meio da apropriação daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano, implicando uma relação entre subjetividade e objetividade, ou seja, uma determinação recíproca entre o que está no exterior e o que está no interior do ser humano. A educação, segundo Leontiev (1978), é responsável por esse processo de humanização.

Temos, assim, a função social da educação, responsável por possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano. Ao analisarmos a categoria trabalho – a raiz ontológica do ser social – percebemos que, assim como a linguagem e o conhecimento, a educação também é desde o início inseparável dela.

O trabalho, por sua própria natureza, é uma atividade social, e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente através desta apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se) efetivamente membro do gênero humano. Esta apropriação/objetivação tem na educação uma das suas mediações fundamentais (TONET, 2012, p. 69).

O trabalho, por ser uma atividade de caráter social, exige, necessariamente, a linguagem e a educação. E, como foi visto acima, a apropriação do patrimônio genérico – conhecimentos, habilidades, valores – é condição fundamental para que cada homem, enquanto indivíduo singular, possa se transformar em um integrante do gênero humano. Essa é a tarefa essencial da educação, formar o homem integral, ou seja, permitir a ele o acesso, da forma mais abrangente possível, “ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários

à sua plena realização” (TONET, 2012, p. 53). Nesse sentido, Saviani (2003) afirma que a função da escola é a socialização dos conhecimentos elaborados pela humanidade. Por meio do conhecimento é produzido, no indivíduo, aquilo que a humanidade produziu no decorrer da história.

Todo obstáculo à apropriação do patrimônio genérico é empecilho para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano. As condições alienantes do trabalho na sociedade de classes provocam uma ruptura entre as enormes possibilidades desenvolvidas pela humanidade e a pobreza de desenvolvimento que é a parte que cabe à maioria dos homens concretos (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, Rossler (2007) elucida que na sociedade capitalista o processo de humanização dos indivíduos se dá sob relações de dominação, em que uma grande massa de pessoas se desenvolve à margem dos avanços da humanidade.

Ao longo da história, “aumenta a cada dia o abismo existente entre o máximo de desenvolvimento já alcançado pelo conjunto da humanidade [...] e o desenvolvimento do indivíduo singular” (ROSSLER, 2007, p. 99). Sendo assim, a formação integral do ser humano, como foi definida anteriormente, não pode ser alcançada nesta sociedade de classes, que é regida pelo capital, já que uma formação integral supõe o acesso de uma forma ativa à riqueza material e espiritual, necessária à plena realização dos indivíduos. Esse acesso pleno ao patrimônio humano, numa forma adequada às necessidades humanas e não às necessidades do capital, exige que a humanidade esteja constituída sob a forma de uma legítima comunidade humana, implicando necessariamente a superação do modo de produção capitalista (TONET, 2012). Na forma atual de sociabilidade, o que identificamos, em muitos casos nas avaliações psicológicas das queixas escolares, é a culpabilização dos indivíduos pelos seus fracassos, tendo o determinismo biológico campo fértil de explicação e ação, conforme veremos na sequência.

## **23 O determinismo biológico explicando as dificuldades no processo de escolarização e a medicalização**

Na sociedade capitalista, onde se proclama a igualdade natural entre os indivíduos, supõe-se que a educação deveria proporcionar a todos uma formação integral, porém, quando isso não acontece, as causas desse insucesso são buscadas no próprio indivíduo e não na estrutura econômica capitalista que, por possuir como matriz o capital, estabelece relações de exploração, dominação e desigualdade. Transmite-se a ideia de que o Estado garante a todos a educação necessária para o desenvolvimento das potencialidades humanas, culminando na culpabilização daqueles que fracassam nesse modelo de sociedade. Um exemplo disso é o que acontece com as crianças que não apresentam as respostas requeridas pelas instituições de ensino e que, ao carregarem um diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, são em certa medida etiquetadas e responsabilizadas pelos seus fracassos. Médicos diagnosticam as crianças e muitas vezes são confirmados por uma avaliação psicológica que referenda que a criança possui algum déficit.

No âmbito escolar estabeleceu-se o pressuposto de que as crianças carregam em si a aptidão para realizar, de forma inata, atividades mentais complexas, principalmente no que tange à atenção voluntária. Sendo assim, a criança é responsabilizada, caso não manifeste um psiquismo já desenvolvido, o que lhe atribui uma falha orgânica no desenvolvimento. Segundo Leite (2010), os comportamentos das crianças na esfera escolar e da educação refletem a lógica do capital - excludente e perversa - que se manifesta na maneira como o ensino vem sendo organizado. Nesse sentido, a autora também compartilha da análise de que o TDAH, por exemplo, pode estar muito mais relacionado com a forma como a escola transmite e organiza seus conteúdos do que com causas orgânicas. Aqueles que não conseguem se adequar às exigências atuais que emergem

do mundo do trabalho “são patologizados e responsabilizados individualmente por seu fracasso, como se a causa desse fracasso fosse parte do organismo do sujeito” (LEITE, 2010, p.74).

Nessa esteira de raciocínio, acreditamos que o TDAH, assim como outros transtornos que são apresentados para justificar as dificuldades no processo de escolarização, prevalece como uma concepção hegemônica por auxiliar na reprodução dessa forma de sociabilidade, tendo dupla contribuição para a manutenção do *status quo*. Primeiramente, essas categorias diagnósticas ocultam o antagonismo social que perpassa a esfera da educação e que impossibilita a formação integral dos indivíduos. Como foi dito anteriormente, a cada dia amplia-se mais o abismo existente entre o máximo desenvolvimento alcançado pela humanidade e o desenvolvimento do indivíduo singular. Uma forma de justificar esse processo seria culpabilizar o próprio indivíduo pelo empobrecimento e estreitamento do seu desenvolvimento. Um psicólogo que não tenha clareza desse aspecto pode, com a avaliação psicológica, fortalecer a ideia de que a criança possui algum problema no seu desenvolvimento cognitivo, sem se ater às condições histórico-sociais que produzem um desenvolvimento cognitivo limitado, não avançado.

Além disso, o diagnóstico do TDAH, da dislexia, entre outros transtornos, legitima a utilização de medicamentos psicotrópicos para o controle externo, químico, dos comportamentos humanos. Ao atribuir-se as causas das dificuldades no processo de escolarização ou dos comportamentos desviantes a uma disfunção neurológica de causas genéticas, patologiza-se um fenômeno essencialmente social. A partir disso, passa a prevalecer a concepção médica do transtorno, e o tratamento passa a ser prioritariamente medicamentoso, ocorrendo o que Almeida e Gomes (2014) denominam de medicalização social.

Segundo esses autores, o uso do conceito de medicalização social se inicia em meados do século XX por pensadores de diferentes

matrizes teóricas. De forma geral, o termo designa o processo de apropriação e normatização de aspectos da vida social pela medicina e outros campos da saúde. Sendo assim, fenômenos sociais e históricos são reduzidos a manifestações de caráter orgânico, explicados sob a égide da medicina e passíveis de serem tratados por intervenções médicas. No que se trata da medicalização da educação e da infância, Eidt, Tuleski e Franco (2014, p. 79-80) trazem que a utilização do termo medicalização “refere-se tanto a uma prática específica devida às vicissitudes do processo de aprendizado, quanto à reflexão sobre os acontecimentos no interior das instituições escolares voltando-se à higienização das práticas escolares”.

Objetivando melhor compreensão do papel que a medicalização exerce na atual forma de sociabilidade, Almeida e Gomes (2014) elucidam como esse fenômeno é importante para a manutenção das relações sociais de produção atualmente estabelecidas. Os autores explicam que, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, observa-se um aumento progressivo dos graus de exploração do trabalho. Esse avanço do capital e a ampliação da exploração exigem determinadas características físicas dos trabalhadores, assim como, concomitantemente, determinadas características psíquicas. As cobranças por um trabalhador multifuncional, constantemente sobrecarregado, que persiga permanentemente metas inalcançáveis, que suporte condições de assédio e que se apresente como “participativo” tornam as condições para a força de trabalho significativamente mais rigorosas e isso se expressa em desgaste e sofrimento dos indivíduos. Nesse momento histórico, cabe à medicina moderna e aos serviços de saúde responderem a esses fenômenos surgidos da realidade do mundo do trabalho atual e que se manifestam como sofrimento, como obstruções no andar da vida (o desgaste) dos sujeitos e coletividades concretas.

Segundo Donnangelo e Pereira (1979), o corpo, objeto principal ao qual a medicina dirige o ato terapêutico, pode ser entendido,



em consonância com a ciência biológica, como uma estrutura anátomo-fisiológica - um conjunto de constantes estruturais e funcionais –, passível de ser dirigida de acordo com princípios regulares e repetitivos de interferência técnica. Os autores questionam o fato de a medicina, ao tomar o corpo como objeto de sua prática, não buscar o desvelamento das regularidades elaboradas em nível da ciência biológica, mas sim se dirigir para a obtenção de efeitos específicos, direcionada por uma concepção do que é patológico ou normal para o corpo.

Como resposta às novas necessidades de corpos aptos a responder de forma efetiva às formas atuais de trabalho, estabelecem-se socialmente padrões corporais/orgânicos que atendam aos interesses do capital, padrões estes que se transformam de acordo com as novas demandas produtivas. Esse processo desencadeia flexibilização de critérios diagnósticos, que implica na medicalização dos não adaptados (ALMEIDA; GOMES, 2014). Tal flexibilização se expressa, inclusive, no uso corrente do termo “transtorno mental”, já que o mesmo é mais abrangente e supera a dificuldade de classificação de alguns quadros clínicos psiquiátricos.

A terminologia transtorno começa a ser utilizada “a fim de deixar mais correta a indicação de problemas de saúde, que apresentassem sintomatologia específica e que produzissem sofrimentos e interferência na vida dos sujeitos, mas que não pudessem ser enquadrados como patologias a moda clássica” (MORAES, 2011, p. 43). É importante ressaltar que a psiquiatria possui limites no alcance a uma formulação nosográfica satisfatória (à descrição das doenças), pois há dificuldade de eliminar os enigmas que envolvem a etiologia complexa dos transtornos mentais.

Nesse sentido, como coloca Silva (2014), essas explicações hegemônicas sobre os transtornos mentais ficam limitadas ao estudo do fenômeno em sua aparência, criando sistemas de classificação que se atêm somente aos traços exteriores. A limitação ao que é

fenomênico, sem a busca de suas reais determinações, se expressa na atualidade em um processo crescente de criação de patologias relacionadas aos distintos comportamentos humanos. Ocorre um processo de patologização dos fenômenos que são socialmente determinados, que passam a ser definidos enquanto disfunções neurológicas e genéticas em detrimento de uma concepção que considere as relações sociais de produção estabelecidas nesse momento histórico (SILVA, 2014).

Essa é a resposta médica às novas condições sociais que exigem sujeitos cada vez mais produtivos e psiquicamente resistentes, ou seja, que suportem ritmos e cargas de trabalho de intensidades crescentes sem manifestarem comportamentos ou sinais de sofrimento que possam comprometer sua produtividade. Tudo que a afete - da tensão pré-menstrual ao luto - é patologizado (ALMEIDA; GOMES, 2014, p. 168).

Esse processo de patologização de fenômenos sociais não é exclusivo da área da saúde. Eidt, Tuleski e Franco (2014) fazem uma análise a respeito da medicalização frequente encontrada na realidade escolar, assim como acontece na saúde mental, em que os comportamentos dos alunos que não se adequam à disciplina escolar são entendidos e tratados como transtornos, doenças e desvios. Há um ocultamento das contradições sociais, por meio do deslocamento das suas manifestações para as esferas do biológico, do patológico e do individual. Nas palavras de Almeida e Gomes (2014, p. 171), “naturalizar, portanto, o processo saúde-doença implica naturalizar a sociedade tal como está, ocultar seu caráter histórico, contraditório, conflituoso e produtor de sofrimento”. A tendência atual de medicalização da educação e da infância possui no atual modo de produção das condições materiais de existência sua principal determinação. Como a educação, nos marcos do capitalismo,

se direciona para a reprodução da força de trabalho, passam a ser adotados critérios de avaliação da produtividade e da adaptação dos alunos de acordo com as demandas do capital (ALMEIDA; GOMES, 2014).

A ampliação do espectro de patologias do comportamento – com categorias como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ou o transtorno desafiador e de oposição, dentre outros – normatiza a infância a fim de constituir sujeitos cada vez mais concentrados e disciplinados, menos dispersos, e ao mesmo tempo multifuncionais, cuja produtividade, ainda que farmacologicamente produzida, deve ser maior desde a escola (ALMEIDA; GOMES, 2014, p.169).

À medida em que a esfera da produção passa a demandar uma força de trabalho qualificada e polivalente, formando as crianças a partir desses moldes, a sociedade necessita adaptar aqueles que não realizam esses atributos de forma controlada. Gradativamente se estabelecem graus de atenção, dedicação e produtividade expressivamente maiores que, por vezes, só podem ser alcançados por meio de fármacos (ALMEIDA; GOMES, 2014).

Vygotski (2013) e Luria (1991), ao tratarem do desenvolvimento do psiquismo humano, da infância até a vida adulta, compreendem que as formas superiores da atenção, memória e outras funções psicológicas superiores não aparecem de forma espontânea e acabada. A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se constitui por meio da assimilação da experiência da humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida pelo processo de aprendizagem. Ou seja, a criança nasce em um mundo cultural e o desenvolvimento do seu psiquismo se realiza pela aquisição de instrumentos e signos culturais. As funções naturais da criança

se reestruturam a partir de determinado nível de aprendizagem. À medida que se apropria dos signos elaborados pela humanidade, a criança se reequipa ao longo de seu processo de desenvolvimento com os mais diversos instrumentos psicológicos (VYGOTSKI, 2013), o que lhe possibilita regular a sua própria conduta.

O ambiente humano está colocado para a criança desde o nascimento, que a princípio se apresenta de forma caótica. Para que ela possa entrar em relação com os objetos criados pelo homem, de forma a desenvolver em si faculdades essenciais humanas, ela necessita da mediação dos adultos, portanto da sociedade. “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” (VYGOTSKI, 2012, p. 149, tradução nossa). Conforme Vygotski (2012), a lei genética geral do desenvolvimento cultural afirma que toda função psicológica aparece em dois planos: primeiro no social, entre os homens (categoria intersíquica), depois no psicológico, no interior da criança (categoria intrapsíquica).

A autoregulação e o autocontrole do comportamento exigem que os indivíduos se tornem capazes de perceber e dominar os estímulos que os dirigem à ação, desenvolvendo-se um comportamento racional mediado pelos bens materiais e espirituais, criados pela humanidade. Ao dispor dos instrumentos e signos culturais, que são recursos mediadores, o homem eleva as suas manifestações comportamentais e de conduta a um nível superior. Porém, como foi elucidado anteriormente, no capitalismo, a maioria da população se desenvolve à margem dos avanços da humanidade, havendo obstáculos intransponíveis nessa forma de sociabilidade para o seu pleno desenvolvimento.

Como nos marcos do capitalismo não estão dadas as condições materiais e intelectuais que garantiriam a toda a humanidade o seu pleno desenvolvimento, entende-se que o uso de medicamentos

psicotrópicos, compreendidos como uma solução rápida e temporária, uma regulação externa do comportamento humano, se torna uma excelente solução. A partir da constatação de que substâncias estimulantes, como o metilfenidato, modulam o comportamento das crianças, levando-as a manifestar os comportamentos desejados pelo modelo de educação burguesa, justifica-se a utilização desse medicamento atribuindo-se a causa dos comportamentos socialmente indesejados a uma desordem neurológica. Em suma, constata-se que, da mesma forma que o determinismo biológico é utilizado para justificar os antagonismos que emergem da luta de classes, o TDAH, a dislexia e outros transtornos da infância não poderiam escapar desta dinâmica, já que são uma expressão do determinismo biológico na esfera escolar e educacional.

## **Considerações finais**

As pesquisas e práticas que se fundamentam na psicologia histórico-cultural enfatizam a necessidade de criarem-se condições que favoreçam a apropriação dos instrumentos e signos culturais por parte da criança, de modo que estes se tornem um recurso mediador da sua atividade, levando ao autodomínio do comportamento. Só assim se torna possível à criança se transformar em um adulto cultural, materializando as capacidades mais complexas do gênero humano. Como discutimos anteriormente, nem todas as crianças que chegam à escola têm a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente. As relações de classe estão presentes no processo ensino-aprendizagem e são ocultas no processo de avaliação psicológica, com justificativas pautadas no determinismo biológico.

A análise dos motivos de priorizarmos hegemonicamente as explicações reducionistas do comportamento infantil em detrimento das explicações sociais e históricas exige, de acordo com

o materialismo histórico-dialético, que busquemos os elementos históricos que perpassam o fenômeno da patologização dos comportamentos humanos, enquanto uma manifestação inerente à lógica de funcionamento do modo de produção capitalista. Tal fato impulsionou as reflexões apresentadas neste capítulo. Buscamos desvelar a gênese e o desenvolvimento histórico das explicações biologizantes da conduta e psiquismo humano. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, por exemplo, hegemonicamente definido como um transtorno neurológico de causas genéticas, pode ser compreendido como uma expressão do determinismo biológico na esfera da educação. As dificuldades no processo de escolarização passam a ser explicadas somente a partir da particularidade do estudante e, no contexto atual, muito influenciado pelos conhecimentos da medicina.

À primeira vista, falar da biologização da educação, do determinismo biológico, explicando as dificuldades enfrentadas no processo ensino aprendizagem, a eugenia, parece ser uma questão já superada. No entanto, a literatura demonstra, assim como a nossa atuação na área de psicologia escolar e educacional denuncia, o quanto essas ideias, tão antigas, ainda estão conduzindo ações e explicações para o fracasso escolar. Busca-se a ‘ferro e fogo’ manter a ideia, propagada na Revolução Francesa, de liberdade, igualdade e fraternidade. As ideias de Darwin ainda estão presentes na atualidade e alimentam várias compreensões e intervenções na sociedade de forma ampla, buscando manter explicações pautadas na aparência dos fenômenos.

A manutenção do *status quo* exige a criação de explicações deturpadas da realidade, capazes de ocultar e naturalizar os antagonismos sociais, resultantes da luta de classes. O determinismo biológico legitima as desigualdades sociais e ainda está presente nas explicações para as dificuldades de aprender, apresentadas nos resultados das avaliações psicológicas. A ideologia burguesa,

por meio de seus intelectuais, produz explicações da realidade que naturalizam as relações de exploração e dominação, atendendo à necessidade de autojustificação do capitalismo e dissimulando as suas contradições. As diferenças sociais, ao serem naturalizadas, passam a ser consideradas justas e inevitáveis e o capitalismo passa a ser visto como a expressão última da natureza humana. A compreensão de como surgem essas falsas ideias na esfera educacional exige a explicitação da forma assumida pela educação nos marcos do capitalismo.

A educação, que ontologicamente possui a função de viabilizar a apropriação do patrimônio material e intelectual do gênero humano, não está isenta de ser atravessada pelos antagonismos sociais, inerentes à sociedade de classes. No capitalismo, o acesso às riquezas produzidas pela humanidade se dá de forma completamente desigual entre as classes. A massa da população está limitada ao mínimo de desenvolvimento cultural necessário para se adequar à produção de mercadorias. O processo de humanização ocorre sob relações de exploração e dominação, que culminam na ampliação do abismo existente entre o máximo de desenvolvimento alcançado pelos homens ao longo da história e o desenvolvimento do indivíduo singular. Dessa forma, a educação, nos marcos do capitalismo, se torna um mero instrumento de reprodução do capital, formando os indivíduos de acordo com a lógica alienante do trabalho.

A partir desta exposição, torna-se possível elucidarmos os motivos pelos quais a produção e distribuição das explicações biologizantes do comportamento atendem aos interesses do capital, justificando a sua hegemonia. A ampliação do espectro de patologias do comportamento oculta as contradições sociais que perpassam a esfera da educação, deslocando as suas manifestações para a esfera do biológico, do patológico e do individual. Tal fato é muito presente nos diagnósticos elaborados para os alunos que estão com dificuldade no processo de escolarização. Muitas vezes psicólogos

fazem as avaliações calcados somente nessa visão biologizante. Além disso, há um processo de normatização da infância visando a constituição de sujeitos com as qualidades exigidas na esfera da produção. Objetiva-se a formação de trabalhadores disciplinados, focados, concentrados e multifuncionais, exigindo-se altos níveis de produtividade que, por vezes, só serão alcançados farmacologicamente.

Alógica alienante do trabalho no capitalismo gera o esfacelamento do psiquismo humano, resultando no empobrecimento e estreitamento dos indivíduos em relação às formas de pensamento, sentimento e ação. Portanto, a construção de uma forma de sociabilidade que possibilite ao homem a máxima realização das suas capacidades, o pleno controle de si e do seu destino implica, necessariamente, a superação do capital. Somente assim a produção material e intelectual será direcionada para o atendimento das necessidades humanas.

## Referências

ALMEIDA, Melissa Rodrigues de; GOMES, Rogério Miranda. Medicalização social e educação: Contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 155-175, 2014.

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTTO, Nilza. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garmond, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

COELHO, Pâmela Cadima. **Determinismo Biológico e TDAH: um estudo introdutório à luz do materialismo histórico-dialético**. 2016. 66 f. Monografia (Especialização)—Centro de Ciências



Humanas, Letras e Artes, Departamento Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

DONNANGELO, Maria Cecília Ferro; PEREIRA Luiz. **Saúde e Sociedade**. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

EIDT, Nadia Mara. et al. Atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 78-96, 2014.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

LEITE, Hilusca Alves. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEWONTIN, Richard C. et al. **Genética e Política**. Portugal: Publicações Europa-América, 1984.

LEWONTIN, Richard C. Biologia como ideologia: a doutrina do DNA. Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, (2001).

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**, Vol. I. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1– O processo de produção capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução Rubens Enderle; Nélío Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Renata Jacintho Siqueira de. **O alcoolismo e o alcoolista no capitalismo**: a Psicologia Histórico-Cultural na defesa da historicidade para o enfrentamento do problema. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

ROSSLER, João Henrique. Trabalho, Educação e Psicologia na Sociedade Contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 93-116.

SACARRÃO, Germano da Fonseca. **Biologia e Sociedade**: crítica da razão dogmática. Vol. 1. Portugal: Publicações Europa-América, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

SILVA, M.A.S. **Compreensão do adoecimento psíquico**: de L.S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik. 2014. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique..Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid:Machado Grupo de Distribución, 2013.



# **CAPÍTULO 3**

## **NEUROPSICOLOGIA E AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA: CIÊNCIA PARTICULAR E PROCEDIMENTO COMPREENSIVO/INTERVENTIVO DAPSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

*Paulo Sérgio Pereira Ricci  
Silvana Calvo Tuleski*

### **Introdução**

Neste capítulo buscaremos apresentar um panorama do processo de avaliação neuropsicológica, pautado nos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Este trabalho se deve tanto por um interesse teórico sobre a relação psiquismo e cérebro, mas, sobretudo, foi motivado a partir do trabalho clínico. Em atendimentos a crianças e adolescentes, muitos deles encaminhados por questões de dificuldade de aprendizagem ou de mau comportamento dela decorrentes, percebemos a existência de uma tendência da psicologia e da neuropsicologia tradicionais de caírem em um reducionismo do funcionamento psíquico e do sujeito avaliado em seus processos de investigação.

Tal elemento, que já tem sido discutido pelas pesquisas de Machado (1996) e Chiodi (2012), também se fez presente em nossa atuação clínica. Recebemos encaminhamentos de crianças e adolescentes que não aprendem e que em decorrência disso passam a ter problemas de comportamento e convivência no ambiente escolar e são muitas vezes diagnosticados com TDAH. Alguns chegam para a clínica com encaminhamentos para avaliações neuropsicológicas e outros já com os resultados de tais processos. Neste último caso, passamos a nos preocupar com os conteúdos de laudos neuropsicológicos que reduziam todo o complexo processo avalia-

tivo a um resultado meramente quantitativo, que, quando muito, somava duas linhas, nos moldes: ‘o Q.I. da criança/adolescente avaliado é de X’.

A continuidade de recebimento de tais encaminhamentos, somada a uma fantasiosa expectativa de pais, professores e de outros profissionais da saúde, que depositavam suas apostas decientificidade e de solução da questão de seus filhos, alunos, e/ou pacientes nesses laudos, ou melhor, em seus resultados, nos motivou ainda mais a esta discussão. Aqui apresentaremos a concepção A. R. Lúria (1902-1977) de avaliação neuropsicológica, entendida como um processo investigativo de construção de hipóteses para a compreensão do funcionamento psíquico de um sujeito, a serem confirmadas ou refutadas a partir do trabalho clínico com o paciente<sup>9</sup>.

Dividimos a presente discussão em três tópicos. Em um primeiro momento demonstraremos a relação existente entre o processo avaliativo neuropsicológico, proposto por Lúria, e alguns fundamentos da psicologia histórico-cultural que a embasam. A seguir, discutiremos a proposta de avaliação neuropsicológica lúriana propriamente dita. Por fim, problematizaremos sobre os limites e consequências de uma avaliação reducionista e possíveis frentes de superação a tais práticas.

### **3.1 - A neuropsicologia lúriana como disciplina particular da psicologia histórico-cultural: fundamentos norteadores**

Consideramos os trabalhos de Lúria em neuropsicologia e em avaliação neuropsicológica como constituintes do projeto coletivo de elaboração de uma nova compreensão para o funcionamento e desenvolvimento psíquico humano. Apresentamos, portanto, os

<sup>9</sup> Os resultados aqui expostos são decorrentes da dissertação de mestrado do autor, intitulada *Análise da proposta de avaliação neuropsicológica de A. R. Lúria e suas utilizações contemporâneas*, defendida no ano de 2014 pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

fundamentos históricos e teóricos que permitiram que Luria elaborasse uma concepção dialética para a neuropsicologia e para os processos de avaliação e reabilitação neuropsicológicos.

De acordo com Luria (1992), sua obra e produção foram possíveis, em grande parte, por sua formação em psicologia e medicina e pelo conhecimento de línguas, como o inglês, francês e alemão, que lhe permitiram ter acesso a produções científicas não traduzidas para o russo. Além disso, o autor admite que o contexto revolucionário na Rússia determinou sua trajetória acadêmica e foi o diferencial que permitiu que sua produção avançasse, superando as teorias tradicionais em psicologia e neuropsicologia. Sua proposta consistiu em compreender o funcionamento psíquico humano, sendo este o objeto geral de suas investigações. Tomando como base os pressupostos vigotskianos, Luria rumou para uma elaboração teórica que permitisse a compreensão da relação entre funcionamento psicológico e externalização comportamental, apontando para a relação entre psicologia e outras ciências, como medicina, fisiologia, anatomia e pedagogia.

Tal característica, associada à capacidade do autor em agregar conhecimentos de áreas distintas, como as de sua formação, não era apenas uma característica particular de A. R. Luria, mas decorrência do método de análise utilizado na construção de sua teoria, a saber, o materialismo histórico-dialético. Também sinalizamos que a psicologia histórico-cultural estava sendo construída na sociedade socialista de maneira não fragmentada, mas sim pela totalidade e nela estavam envolvidos Vigotski, Leontiev e Luria (TULESKI, 2008).

Podemos entender que Luria procurou superar as elaborações iniciais tradicionais em neuropsicologia, consideradas burguesas, a partir de seu método de análise: “O fato da Neuropsicologia – sua criação mais favorita – ter sido concebida por ele, desde o começo, como a ciência da organização cerebral dos processos psíquicos do

homem, como uma Neuropsicologia do homem, promoveu o sucesso de sua pesquisa” (HOMSKAYA, 2001, s.p).

Logo, a neuropsicologia, para Luria (1992), não é apenas uma ciência abstrata, mas sim uma ciência que tem relação com um objeto ou fato concreto do qual se abstrai, o homem, a vida humana. Tal princípio recupera a crítica realizada por Vigotski (2004) à história da psicologia soviética e dá condições para a superação para a superação das psicologias tradicionais pelo fato de inserir o entendimento de práxis de proporcionar elementos de modificação da realidade a partir de uma análise teórica. Isso aplicado ao processo de avaliação neuropsicológica implica no fato de que tal prática profissional deve encontrar-se sustentada teoricamente e proporcionar um processo de ação, ou seja, dar elementos que direcionem o processo de reabilitação neuropsicológica, ou ação de ensino orientada ao desenvolvimento do sujeito avaliado.

Desde o início de suas elaborações teóricas, Luria (1992) buscou construir uma psicologia em que estivesse presente a explicação da maneira pela qual as funções cerebrais, ou a própria atividade cerebral, se manifestam durante os processos psíquicos conscientes e voluntários. Para Luria (1992), os processos psicológicos se organizariam no órgão cerebral, em unidades de atividade psicológica. Essa organização se processaria por meio de organizações sistêmicas. Dessa maneira, o autor defende a existência de uma correspondência entre as funções psicológicas manifestadas pelo sujeito e os mecanismos cerebrais que a realizam. O psiquismo, nesse sentido, não se reduz ao cérebro em termos puramente fisiológicos ou neuronais, ele é constituído a partir do contato que o organismo passa a ter com o meio, ou seja, a partir da atividade humana complexa. Nesse entendimento, o social não determina o psíquico de modo passivo, mas estabelece-se uma unidade psicofísica histórica e socialmente condicionada.

Essa tese, desenvolvida por Vigotski (1997, p. 99) a partir da psi-



cologia dialética, parte do princípio da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos, pois a psique não é algo supranatural, mas parte da própria natureza: “[...] ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro”. Sendo assim, para ele reconhecer tal unidade, leva a uma exigência metodológica nova: “[...] não devemos estudar os processos físicos e fisiológicos de forma separada, posto que desligados do conjunto tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar por sua vez os aspectos subjetivos e objetivos” (VYGOTSKI, 1997, p.100). Nesse sentido, entendemos que Luria (1970; 1981), ao propor uma compreensão para a relação psiquismo e cérebro e seus consequentes instrumentos técnicos de intervenção para a psicologia aplicada, o faz por meio da utilização desse princípio explicativo. Ou seja, o funcionamento do cérebro humano, ou a neuropsicologia humana, passa a ser explicado por sua constituição histórico-cultural. Essa concepção é considerada o fator que possibilitou avanços às pesquisas da psicologia no que diz respeito ao problema da relação entre cérebro e psiquismo.

Ademais, tal pressuposto norteia a compreensão da relação de unidade entre cérebro e comportamento em Luria (1970; 1981), e, nesse sentido, entender que o cérebro humano é um ‘cérebro cultural’ pressupõe revelá-lo como resultado de uma ‘construção sócio-histórica’. Dito de outro modo, o cérebro humano só manifesta determinadas características, apresenta determinadas formações ou funções mais ou menos complexas como resultado das apropriações de instrumentos e signos que o sujeito realiza e que resultam em seu próprio desenvolvimento.

Shuare (1990) também nos recorda que Vigotski entendia que o desenvolvimento humano não deveria ser avaliado somente em seus processos já maduros, mas naqueles que estão em fase de amadurecimento, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal, sendo que tal desenvolvimento sempre pressuporia participação mediada,

ou seja, a utilização dos instrumentos e signos e o ensino do uso de tais elementos culturais por uma pessoa que possuiria o domínio de seu uso social. Esse princípio posto por Vigotski (1988) foi posteriormente aplicado por Luria (1970; 1979; 1981) nos processos de avaliação neuropsicológica.

Na análise de casos de perda funcional acarretada por lesão cerebral, Luria (1970) buscava ir além da compreensão do dano funcional, ou seja, do sintoma aparente. Por meio da análise e entendimento do autor, bem como da definição do nível de desenvolvimento cerebral pregresso do sujeito (anterior à lesão), propunha estratégias culturais de reabilitação para o desenvolvimento ou compensação dos processos psíquicos perdidos ou desorganizados. Ou seja, buscava também atuar na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos lesionados, para realizar seu desenvolvimento comportamental, assim como propunha Vigotski. Essa forma de atuação somente é possível por dada epistemologia que pressupõe teleologia, ou seja, que compreende que a história do comportamento humano é composta pelo movimento de presente, passado e futuro, sendo a ação sempre orientada por e em direção a uma finalidade.

Luria (1992) expõe que, nos anos de 1920, juntamente com Vigotski, realizou seus primeiros estudos na construção da neuropsicologia. Tais investigações foram referentes a análises e encaminhamentos de pacientes com mal de Parkinson, afasias e de crianças com retardo mental<sup>10</sup>. O autor destaca que os estudos relacionados entre a psicologia e a neurologia permitiram que ele fizesse, na neuropsicologia, um caminho muito semelhante ao de que a própria psicologia necessitava:

Talvez uma das áreas mais férteis estudadas por  
Vygotsky e certamente aquela que teve maior influ-

<sup>10</sup> Nomenclatura utilizada na época de produção do referido texto.

ência em minha própria carreira, foi seu trabalho em neurologia. O interesse pelo campo nos levou a fazer cursos na escola médica. [...] A neurologia que conhecíamos nos anos 20 era primariamente derivada da neurologia alemã da segunda metade do século dezenove. Conheciam-se alguns grandes “centros” de controle do funcionamento psicológico, como o centro da fala, descoberto por Paul Broca, e os neurologistas ocupavam-se na construção de mapas do córtex cerebral. Esse trabalho foi importante na formulação da base cortical das funções psicológicas. Mas Vygotsky não o considerava suficiente, porque as evidências neurológicas não eram ligadas a nenhuma teoria adequada. Fazia-se necessária a criação de uma neuropsicologia (LURIA, 1992, p.58).

No período de produção de Luria, a neurociência se encontrava iniciando o seu desenvolvimento científico, sendo que as produções acerca do problema do cérebro em relação ao psiquismo encontravam-se quase que restritas à fisiologia (RICCI, 2014). Luria (1992), nesse contexto, realizou seus estudos que buscaram superar os entendimentos tradicionais nas produções em neurociência. É importante assinalar, de maneira inicial, que a neurociência encontrava-se também dividida entre correntes que compreendiam o funcionamento cerebral de maneiras diferenciadas como o holismo<sup>11</sup> e o localizacionismo estreito<sup>12</sup>.

Em suma, defendemos que Luria teve como base para seus estudos a proposta vigotskiana de explicação sobre o funcionamento cerebral, a saber, sua constituição histórico-social. Esse princípio

11 Conceção científica, analisada por Luria (1977), que compreendia que o cérebro possuía um funcionamento como um todo indiferenciado.

12 Conceção científica que, segundo Luria (1977), entendia que o cérebro era composto por regiões que possuíam finalidades específicas. Ou seja, cada função psicológica seria localizada em uma área específica cerebral.

metodológico para a compreensão do psiquismo humano se fez presente na proposta de elaboração da neuropsicologia, evidenciada não só em suas teorizações, mas nos processos de avaliação e intervenção neuropsicológicos. Tal afirmação é importante, uma vez que muitos estudos atuais desconsideram a base histórico-cultural da obra luriana (TULESKI, 2010).

A partir de sistematizações da relação entre os estudos de Luria e os pressupostos da psicologia histórico-cultural, apresentaremos e discutiremos a seguir alguns pressupostos congruentes à defesa de Luria para o processo de avaliação neuropsicológica. Tais achados são aqui compartilhados com o objetivo de servirem de parâmetros para os procedimentos de levantamento de dados, observação, análise e intervenção/mediação junto a pacientes e/ou escolares que demandam avaliações neuropsicológicas.

### **3.2 Avaliação neuropsicológica: da compreensão individualizada da unidade cérebro-comportamento ao planejamento de processos de reabilitação e desenvolvimento**

Apresentamos aqui a metodologia e os procedimentos da proposta luriana. Embora na contemporaneidade a avaliação neuropsicológica não seja apenas utilizada na especificidade de sua origem - casos de lesão cerebral -, consideramos que esse caminho nos abre possibilidades para a realização de procedimentos avaliativos congruentes aos princípios da psicologia histórico-cultural. Podemos, portanto, a partir deste recuo à história de produção dos teóricos soviéticos, nos instrumentalizarmos para a compreensão e encaminhamento de casos em que esteja presente algum grau de dificuldade, como na ampla maioria das queixas escolares; dificuldades de expressão comportamental; e/ou atrasos no desenvolvimento, embora não haja lesão cortical, para citar alguns exemplos.

A abordagem de Luria em relação ao processo de avaliação neuropsicológica é resultado do entendimento do autor sobre a organização das funções psicológicas superiores (KAGAN; SALING, 1997), o que permite perceber o entrelaçamento ou a *práxis* existente entre teoria e prática, entre teoria e atuação profissional. Vale pontuar, também, que Luria (1970) trabalhava com pacientes que tinham lesões cerebrais. O autor entendia ser necessária, para além da avaliação das funções psicológicas, uma avaliação que estivesse respaldada por uma teoria explicativa do desenvolvimento psicológico humano. Sendo assim, ao se fundamentar na epistemologia marxista, que pressupõe a indissociabilidade entre teoria e prática (LURIA, 1992; TULESKI, 2011), faz uso dessa forma de pensamento dialética na construção de seu trabalho clínico, seja ele avaliativo ou interventivo.

A compreensão do funcionamento cerebral afetado por uma lesão somente seria possível por meio da identificação do transtorno gerado e apresentado pelo paciente. Luria (1977) explica que, pelo fato de o funcionamento cerebral possuir caráter complexo, todo o sistema poderia ser afetado por uma lesão, mesmo que ela fosse específica a uma região cerebral. Para entender o funcionamento cerebral e as perdas funcionais acarretadas por lesão, ele nos apresenta a necessidade de estabelecer a relação entre o dano acarretado por uma lesão (defeito primário) e a sintomatologia apresentada pelo paciente (danos secundários) (LURIA, 1977). Nesse sentido, uma avaliação neuropsicológica envolveria dois estágios e uma ação final, decorrentes das primeiras constatações, conforme apresentaremos a seguir.

No ‘estágio preliminar’, seria investigada a história de vida do paciente e a partir dela se formulariam hipóteses referentes à natureza do problema e à localização da lesão, bem como seria utilizada uma série de testes preliminares. De acordo com Luria (1977), e também pelo que discutem Kagan e Saling (1997), du-

rante a primeira parte da investigação proposta, o avaliador objetivaria coletar evidências que comprovassem a perda funcional decorrente do dano primário da região lesionada, ressaltando a não participação de outras áreas cerebrais intactas em função da preservação de algumas habilidades notadas no paciente. A proposta de avaliação neuropsicológica luriana poderia ser também entendida como um processo de exclusão ou descarte de hipóteses e confirmação de outras ou dos motivos levantados como agentes causadores dos danos cerebrais:

Esta conversa inicial possui um duplo propósito. Por um lado, permite ao investigador formar uma ideia geral do estado de consciência do paciente, do nível e das peculiaridades de sua personalidade, da atitude frente si mesmo e situação a que se encontra. Por outra parte, possibilita e permite esclarecer as queixas fundamentais do enfermo e detectar o círculo de fenômenos patológicos que podem ter significado topográfico e devem ser estudados minuciosamente. É comum que as hipóteses fundamentais do caráter, e as vezes da localização da enfermidade, se formem no investigador durante o interrogatório prévio do paciente, e o resto da investigação deve verificar, alterar ou rechaçar essas hipóteses (LURIA, 1977, p.382).

No ‘segundo estágio’, mais aprofundado e particularizado para cada paciente, o avaliador selecionaria áreas responsáveis pela execução de determinadas funções mentais, para ser alvo da avaliação (LURIA, 1977). Frente a essas constatações ou refutações das hipóteses explicativas que haviam permanecido e para a análise ainda mais detalhada da perda funcional, seriam realizadas ações interventivas sem e com mediação, na tentativa de recuperação da

capacidade do sujeito de agir no mundo. Com relação ao segundo estágio<sup>13</sup>, Luria (1977) expõe que

O que temos dito nos leva a formulação da seguinte exigência, que se refere não apenas a eleição dos métodos adequados de investigação, mas também **ao modo de realizar o experimento e de analisar o material obtido**. A investigação psicológica deve-se interessar não tanto pelos resultados das tarefas solicitadas, mas também **pelas peculiaridades de seu processo de solução**. Em outras palavras, exige uma análise qualitativa e cuidadosa da atividade do paciente, que coloque em descoberto suas dificuldades e erros (LURIA, 1977, p.386, grifos do autor).

Pontuamos que o objetivo da avaliação neuropsicológica luriana é ir além do que se observa no sujeito, ou seja, não se centra no defeito/dificuldade apresentados, mas sim no máximo desenvolvimento psicológico possível a ser alcançado com mediação. O autor chega a utilizar o conceito de “educação experimental” (Luria, 1977, p.390), referindo-se ao fato de que no interior do processo de avaliação já se pressupõe intervenção com fins à reabilitação do paciente. Em uma etapa final, que pode ser colocada como um ‘terceiro estágio’, faz-se presente a construção das conclusões diagnósticas ou neuropsicológicas do caso, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas no paciente.

Com relação à série de testes que compõem avaliação do caso, o autor explica que

[...] O neuropsicólogo (ou o psicofisiólogo), que se dirige ao paciente com a tarefa de diagnosticar não sabe que processo ou que aspecto da atividade

<sup>13</sup> É importante destacar que tal processo ser secundário é apenas em relação à ordem de realização do processo e não de grau de importância, uma vez que ambos os processos são indispensáveis à avaliação e um não se realiza sem o respaldo do outro.

psíquica do paciente será central para suas investigações futuras. Deve, em primeiro lugar orientar-se nas peculiaridades dos processos psíquicos do paciente; destacar, como resultado da investigação orientadora, as mudanças que são essenciais e submeter essas mudanças sistemáticas a um estudo posterior (LURIA, 1977, p.382).

Na concepção de Luria (1977), os testes seriam ‘relativamente’ padronizados. Isso quer dizer que o processo deve contar com uma quantidade de testes suficientes para o exame dos diferentes analisadores<sup>14</sup> e dos níveis de processos psíquicos. Além disso, ele considera que tais testes deveriam graduar em complexidade, sendo tal progressão decorrente do estado psicológico apresentado pelo paciente nos momentos de encaminhamento e avaliação.

Destacamos que tal forma de trabalho exige tempo e dedicação do avaliador, tanto para a análise clínica criteriosa que respaldará a seleção de provas, quanto para observação dos indícios ou sintomas que podem ser reunidos em um núcleo comum, denominado de síndrome. Nesse sentido, o processo de avaliação neuropsicológica consiste em uma investigação clínica (LURIA, 1977; 1981; 1992). Problematicamos e nos preocupamos, assim, com a existência de processos avaliativos aligeirados, realizados em poucas sessões e que se encontram congruentes à lógica pós-moderna de produção da sociedade, do conhecimento e que, infelizmente, têm atravessado ações da psicologia, quando esta não se atenta ao compromisso ético de seu fazer.

Em superação a tais intervenções tradicionais, entendemos que o objetivo da abordagem luriana está na qualidade do processo e não na quantidade de informações obtidas a partir da avaliação:

---

<sup>14</sup> Analisadores diz referência aos processos mentais envolvidos na captação do estímulo, análise, planejamento, formulação de respostas e resposta, ou seja, as sinapses do processo (KAGAN; SALING, 1997).



Nossa interpretação dos transtornos das funções psíquicas superiores, nos casos de lesões focais no cérebro, conduz a uma **segunda conclusão** que tem importância metodológica fundamental. Devemos reconhecer a necessidade, não apenas de constatar, mas também de **qualificar** o sintoma observado, ou seja, caracterizar a **estrutura dos sintomas presentes** (LURIA, 1977, p.90, grifo do autor).

Novamente, verificamos que Luria não descarta a ‘leitura’ do caso, sendo que esta pode, inclusive, ser realizada por testes quantitativos. Ou seja, não se descarta a constatação do que é presente no sujeito. Porém, o processo de análise não pode ser interrompido aí. Vai-se além. No processo de avaliação neuropsicológica luriana deve estar presente o uso particular de uma construção de testes para cada caso a ser realizado, sendo que a ênfase se encontra no ‘processo’ e não no ‘resultado’. Ou seja, o foco do trabalho avaliativo está orientado para a qualidade da resposta produzida pelo testando e não para a quantidade psicométrica, resultado, ou escore por ele alcançados no procedimento.

Luria defende que a abordagem que prioriza os resultados dos testes ou, em sua conceituação, a abordagem estatística do processo, não cabe a uma investigação neuropsicológica, como pode ser verificado na seguinte citação: “a via estatística está excluída das investigações neuropsicológicas” (LURIA, 1977, p.388). Nesse sentido, entendemos que a prática de classificar os resultados em escores seria incompatível com a abordagem de avaliação neuropsicológica de Luria até mesmo pelo fato de que o autor defendia as análises e encaminhamentos clínicos realizados pelo princípio da qualidade e não somente no escore obtido pelo paciente no teste, princípio da quantidade aplicado de modo reducionista e meramente classificatório.

Contemporaneamente, o que valida uma avaliação psicológica e/ou neuropsicológica seria justamente esse tópico, que Luria (1977) refuta. Nesse sentido, uma questão poderia ser destacada: O que então atribuiria validade a esse processo? Tal resposta encontra-se nas explicações do próprio autor. Vejamos:

A confiabilidade necessária nas investigações neuropsicológicas se alcança por outros meios: pela via da análise comparativa de um grupo de provas homogêneas localizando nelas **traços comuns** que cabem em uma mesma síndrome. Por isso, o caminho para a obtenção de resultados confiáveis será uma **análise sindrômica** (LURIA, 1977, p.389, grifo do autor).

Portanto, podemos entender que a confiabilidade de uma análise neuropsicológica estaria na obtenção de dados para a análise de uma síndrome, ou seja, para a qualidade do processo, para as regularidades que se apresentam nas formas de atividade do sujeito em cada prova. Para compreender e explicar as regularidades apresentadas pelo avaliado, é necessário que o neuropsicólogo possua uma teoria explicativa do desenvolvimento das funções psicológicas, em sua unidade psicofisiológica, como vimos anteriormente, o que nos permite novamente enfatizar a necessidade de que o processo de avaliação neuropsicológica seja realizado a partir de uma avaliação clínica e resgatar a necessidade de que o investigador conheça as características das síndromes e possua experiência clínica. Explicitamos que Luria (1992) fazia um extenso trabalho de formação clínica com seus alunos, em que estes acompanhavam os processos de diagnóstico e reabilitação dos pacientes que estavam sob os seus cuidados. Dessa maneira, o trabalho clínico proposto pelo autor se caracteriza como um trabalho multidisciplinar com vistas à reabilitação.

Entendemos que esse procedimento, do princípio que rege a aplicação e análise de um teste ou avaliação, possui relação com o que Vigotski (2004) nos explica em relação ao método instrumental. Ou seja, o avaliador, durante a aplicação, está autorizado a se envolver nas atividades com o testando naquilo que implica os objetivos da avaliação. Há que se considerar o desenvolvimento do sujeito avaliado, durante o próprio processo, ou seja, em conformidade com as mais diferentes formas de mediação realizadas (das mais simples às mais complexas). Por isso a necessidade de realização de mediação ou intervenções planejadas, de modo que novos dados possam ser coletados a respeito do desenvolvimento do sujeito avaliado, estabelecendo-se o que se encontra na zona de desenvolvimento real e na zona de desenvolvimento proximal do paciente.

Para exemplificarmos como Luria trabalhava com o processo de avaliação neuropsicológica, trazemos para a discussão a questão da escrita. Luria (1979) buscava entender os elementos que constituem o ato da escrita e como esses seriam perturbados em lesões localizadas em áreas cerebrais diferentes do hemisfério esquerdo. Vemos aqui o método utilizado por Luria (1979): a análise dos elementos que constituem a escrita, ou a filosofia, a explicação psicológica da escrita e a verificação dos diferentes sintomas causados por lesões cerebrais específicas. De acordo com Luria (1979), para escrever uma palavra, é necessário decompô-la em sons que a compõem, sons linguísticos, e destacar os elementos sonoros da língua que serão escritos, os fonemas. Para isso, é necessária a participação da região temporal esquerda. Exige também articulação e, para isso, participação da região pós-central do córtex (cinestésica). Há ainda participação das regiões occipitais e parieto-occipitais, para que os fonemas sejam transformados em grafemas. O processo ainda exige movimentos precisos, a base do ato motor da escrita, e isso exige a participação de zonas premotoras do córtex. Os lobos frontais também participam da ação, uma vez que a escrita é uma atividade complexa e planejada, bem como orientada no sentido

de cumprimento desse planejamento. Lembramos que isso exige desenvolvimento da linguagem e, portanto, conta com a aprendizagem e apropriação social de conceitos.

Para Luria (1981), a escrita é uma função social que, quando internalizada, é executada por uma função cerebral. A mera existência da região ou dos neurônios não garante a função de escrever, por exemplo. A função da escrita vai além da execução desse comportamento pelas vias neuronais, pois pressupõe apropriação cultural. Esse é o grande dilema dos reducionistas, uma vez que não concebem tal fator determinante. Isso acarreta em uma naturalização de fenômenos sociais e sua consequente transformação em funções orgânicas, que podem ser avaliadas e pontuadas. Podemos perceber, portanto, o quanto o fundamento teórico norteia e determina a maneira pela qual o processo de avaliação neuropsicológica será realizado. Se entendermos que a escrita é função cerebral, um procedimento naturalizante será o esperado. Se, em contraposição, e em concordância as defesas lurianas, a escrita for considerada em seu processo de apropriação (desenvolvimento cultural), será necessário outro encaminhamento para a constatação, análise e intervenção, como será apresentado em sequência.

Podemos ver, nos encaminhamentos teóricos e metodológicos de Luria (1979), o quanto sua concepção neuropsicológica resgata o caráter complexo, cultural e constitutivo de uma função psíquica. O processo psíquico da escrita é explicado levando-se em consideração todos os processos cerebrais complexos envolvidos e que conjuntamente resultam no ato de escrever, na capacidade socialmente desenvolvida. Aqui vemos o porquê, para Luria (1979), de o localizacionismo estreito ser reducionista, posto que reduz um fenômeno complexo a um caráter simplificado. Ou seja, reduz um fenômeno cultural, um processo psíquico culturalmente desenvolvido, a uma capacidade orgânica inata e localizada em uma região cerebral específica e só nela, como se fosse uma capacidade natural

que apenas amadurece e não é desenvolvida por processos de ensino-aprendizagem. Luria (1979) supera essa concepção tradicional analisando o todo do complexo funcional, a totalidade formativa de um psiquismo particular, enfatizando o papel de cada região cerebral específica, envolto e constituinte do processo da escrita.

A partir do que foi exposto, pudemos verificar que a avaliação neuropsicológica de Luria pressupõe a seleção individual de testes para cada caso a ser avaliado, ou então uma avaliação norteadada pelo conceito de ‘padronização relativa’. Tal conceito nos passa a ideia de que a utilização de testes é possível. O equívoco epistemológico seria estipular um padrão normal de respostas universal, a partir do qual todo paciente seria comparado, como ocorre nas avaliações tradicionais e psicométricas. Pontuamos que, para compreendermos esse conceito, é necessário entendermos o conceito de ‘relatividade’ para o materialismo histórico-dialético<sup>15</sup>, no qual existe um grau de relativização, porém não se descarta a existência da realidade concreta como base estrutural. A partir desse princípio, entendemos que a relatividade é sempre histórica e, desse modo, também concreta, ou seja, vinculada ao movimento da realidade social. Caso esse entendimento não seja efetuado, corremos o risco de sermos mal interpretados. Do mesmo modo que a história humana geral é processual, o mesmo ocorre com a história individual que possui sua dinamicidade, ainda que sob determinações mais amplas.

Entendemos que é importante esse ponto, pois muitas vezes as abordagens que se pretendem críticas em avaliação acabam se pautando pela lógica formal, do tudo ou nada. Ao se fazer a crítica aos testes, coloca-os como desnecessários e se recai em um espontaneísmo. No caso de Luria (1979), a proposição é partir de uma base mais geral de provas a serem aplicadas para levantamento das primeiras hipóteses, as quais são analisadas qualitativamente. A partir

---

<sup>15</sup> Dada a complexidade deste conceito, recomendamos a leitura de Duarte (2006) para aprofundamentos. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28029/29827>.

delas, organizam-se procedimentos de avaliação mais singulares, voltados às particularidades observadas em cada paciente.

Seguindo a mesma posição de não operar pela oposição formal, mas conforme a lógica dialética que opera por unidades, Martins (2006) destaca que os aspectos quantitativos e qualitativos compõem elementos de uma mesma análise, quando se considera a metodologia marxista. Sendo assim, ambos os processos são importantes para o conhecimento e encaminhamento de um fenômeno:

Consideramos que, por detrás das dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, indução x dedução e outras, esconde-se um sério questionamento acerca da própria possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade (MARTINS, 2006, p.8).

Além desse fato, destacamos que um processo de avaliação neuropsicológico, que pretende ter relação com os princípios epistemológicos lurianos, deve conter, ainda, em seu processo de aplicação, a possibilidade de mediação. Nesse sentido, em uma avaliação neuropsicológica, o avaliador pode se utilizar de processos que remetam ao método instrumental<sup>16</sup>, proposto por Vigotski (2004), visto que a avaliação neuropsicológica se trata de um momento de confirmação ou de descarte de hipóteses clínicas, logo, tais hipóteses deverão ser exploradas. Para isso, consideramos que o método instrumental (VIGOTSKI, 2004) possibilita uma riqueza e amplificação das práticas de avaliação. Além desse fato, propicia que al-

<sup>16</sup> Como método instrumental, entendemos o processo de elaboração de mecanismos artificiais de regulação do comportamento, que possuem estrutura mediada e gênese social (VIGOTSKI, 2004). Nesse sentido, a utilização da mediação do comportamento do sujeito avaliado, a partir do entendimento do método instrumental, traz para a avaliação neuropsicológica a possibilidade de utilização dos instrumentos culturais e da linguagem para a (re)organização comportamental.

gumas funções sejam trabalhadas ainda no processo de avaliação, o que vai ao encontro da proposta de Luria (1981) referente à indissociabilidade entre os processos de avaliação e reabilitação neuropsicológicos.

### **3.3 - Implicações epistemológicas e práticas de uma tendência a quantificar e não qualificar os sintomas**

Com o exposto, passamos a contar com elementos que nos permitem rumar para a discussão de quais as implicações epistemológicas e práticas que perpassam os procedimentos tradicionais em avaliação neuropsicológica que restringem a análise a descrição do fenômeno e sua apresentação em caráter quantitativo. Ou seja, a partir da análise realizada e exposta no item anterior, podemos agora pensar quais são as consequências de um processo investigativo, que se diz científico e que se encerra na quantificação e não no entendimento das múltiplas relações que totalizam um único fenômeno psíquico.

Entendemos, baseados em Vigotski (2004), que trabalhar tais implicações epistemológicas e práticas é resgatar o objetivo específico da ciência, ou seja, analisar os fenômenos da realidade, para além de descrevê-los. Além disso, o autor ainda nos leva a pensar que as esferas epistemológicas e práticas estão intrinsecamente articuladas, uma vez que toda teoria possui, em si, um posicionamento prático frente à realidade.

Consideramos que, nos momentos em que não temos claro qual fundamento teórico embasa uma prática de avaliação neuropsicológica e também não realizamos análises qualitativas do funcionamento psíquico do sujeito avaliado, incorremos em um reducionismo, pois o trabalho científico se encerra em um número que padroniza os fenômenos psicológicos a partir do parâmetro que pressupõe uma média normativa do psiquismo humano. Tais

categorizações pressupõem um resultado que enquadra o funcionamento psicológico humano a partir do que é comum de ser observado nas idades cronológicas da vida, de forma abstrata e anistórica. Nesse sentido, não são levados em consideração aspectos cruciais para o desenvolvimento humano como formação escolar, qualidade de tal formação, classe social e acesso a instrumentos e signos culturais (RICCI, 2014).

Tal normatividade também pressupõe a existência de uma lei explicativa da organização cerebral, válida a todos os humanos e regida pelos aspectos maturacionais do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a maturação biológica passa a ser considerada com uma lei a partir da qual todos os humanos e sujeitos avaliados em um processo de avaliação neuropsicológica devem ser enquadrados (RICCI, 2014).

Querendo ou não, o que a neurociência e neuropsicologia tradicionalistêm publicizado atualmente é uma lei única de funcionamento cerebral, válida a todos os humanos, para todas as culturas e períodos históricos. O que é contrário ao que Luria (1981) entendia, como podemos constatar, nas palavras do próprio autor, quanto ao método básico da nova disciplina, denominada de neuropsicologia:

Se descrevermos, em um número suficientemente grande de casos, as alterações em processos mentais humanos que surgem de lesões cerebrais locais, **qualificarmos cuidadosamente os fatos descobertos**, distinguirmos os fatores básicos que levam ao seu aparecimento, e se, então, compararmos todas as alterações que surgem nesses casos com os processos que permanecem intactos (ou, em outras palavras, se analisarmos não apenas sintomas, mas, sim, síndromes completas associadas à lesão), poderemos conseguir progressos



substanciais no sentido tanto da identificação dos aspectos de uma área específica do cérebro, como da determinação da contribuição dada por aquela área do cérebro para a construção de processos mentais humanos (LURIA, 1981, p.83, grifo nosso).

Dessa maneira, podemos entender qual era a proposta de Luria (1981) na construção de seu projeto metodológico para o estudo da neuropsicologia. Tais princípios se refletem na atividade prática de investigação, que passa, então, a contar com os objetivos de discriminar e explicar os fatores cerebrais que levam ao aparecimento de determinado sintoma. Tal avaliação conta com um trabalho específico de seleção de atividades individuais para cada sujeito avaliado, de maneira a alcançar a compreensão de sua situação. Pontuamos ainda que, para Luria, uma avaliação neuropsicológica somente poderia existir, quando fundamentada em uma teoria explicativa do desenvolvimento cerebral. Sem isso, não se alcançaria objetivo nenhum para além da classificação do sujeito avaliado em um escore (RICCI, 2014)

Luria (1979) não apenas avaliava e encaminhava terapêuticamente seus pacientes, mas também buscava realizar, a partir de sua atividade clínica, um estudo do cérebro que lhe permitisse conhecer os mecanismos dos processos psíquicos do homem, ou seja, conhecer a constituição e o funcionamento neuropsicológico humano, sendo essa a proposta e projeto científico do autor.

Segundo Luria (1979), o princípio explicativo fundamental da organização do cérebro humano seria que

[...] nenhuma de suas formações proporciona, em sua totalidade, alguma das formas complexas de atividade humana; cada uma delas participa da organização desta atividade, dá a sua contribuição altamente específica na organização da conduta.

[...] A tarefa da neuropsicologia – ciência que trata do papel das distintas zonas cerebrais na conduta do homem – consiste em descobrir atentamente em que consiste precisamente essa contribuição, que condições (ou fatores) cada parte do cérebro introduz no desenvolvimento das formas complexas da atividade psíquica e como são perturbadas em casos de lesão de uma ou outra região do cérebro (LURIA, 1979, p.23).

Consideramos importante essa definição do autor, uma vez que nela estão presentes o caráter específico da própria neuropsicologia e, também, de maneira implícita, a especificidade da avaliação neuropsicológica, uma vez que, para ele, seriam atividades em retroalimentação. Nesse sentido, o processo de avaliação neuropsicológica seria também essa busca de descoberta e delineamento das condições que levaram cada região cerebral ao desenvolvimento particular de determinada função. Essas funções, em casos de lesão, poderiam estar em um processo de comprometimento, generalizado ou específico.

Logo, baseados em Luria (1979), podemos entender que a análise do complexo de sintomas que podem ser gerados por uma lesão cerebral é apenas um dos aspectos da constituição dos processos psíquicos e do papel que desempenham as distintas áreas do cérebro no comportamento humano, o que corresponderia a uma primeira avaliação do funcionamento cerebral do paciente. O segundo e mais importante aspecto, de acordo com o autor, seria a verificação do modo com que é perturbada uma atividade psíquica no caso de lesão de distintas áreas do cérebro, além dos fatores que formam parte de determinado processo psíquico. Isso comporia a análise secundária, realizada pela avaliação neuropsicológica, como explicado anteriormente.

## Considerações finais

Ao recuperarmos a crítica e superação realizada por Lúria (1979), referente às concepções sobre o funcionamento cerebral e os processos de avaliação neuropsicológicos derivados, entendemos que universalizar o desenvolvimento cerebral, abstraindo-o de seus condicionantes histórico-culturais, é muitas vezes sancionar as desigualdades sociais como desigualdades biológicas e, assim sendo, de responsabilidade individual. Nesse sentido, nas teorias e práticas tradicionais, temos a presença de processos de naturalização e biologização de funções psicológicas que possuem seu desenvolvimento a partir de apropriação cultural. Quando tais processos são considerados apenas funções orgânicas, podem ser medidos, mensurados, o que já acarreta, em si, uma implicação prática classificatória, reducionista e extremamente confortável para uma sociedade que não cria as condições para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Em processos de avaliação neuropsicológicos tradicionais, além da problemática referente ao foco, presente nas avaliações quantitativas, que, quando muito, recaem na descrição dos dados observados, não existe distinção entre a natureza e especificidade de uma avaliação neuropsicológica, como existe em Lúria. Para o autor, um processo de avaliação neuropsicológico é, em si, uma teorização a respeito do funcionamento cerebral de um sujeito em particular. Tal teorização pressupõe tanto a compreensão dos sintomas primários, gerados pela lesão, e sua relação com os sintomas secundários verificados, mas também do impacto do dano cerebral, frente a um psiquismo, que, anterior à lesão, possuía determinado nível de desenvolvimento, decorrente de dada apropriação cultural (LÚRIA, 1981). A finalidade, portanto, não é classificatória, mas tem por objetivo identificar as alterações ocorridas de modo a recuperar o funcionamento cerebral, buscando a compensação das limitações por vias colaterais criadas artificialmente (vias instrumentais).

Nessa direção, advogamos a necessidade de se realizar trabalhos a partir de um retorno aos fundamentos de Luria e sua vinculação aos princípios histórico-culturais da constituição do psiquismo humano. Entendemos que a busca dos fatores que estão por detrás de determinado sintoma aparente, apresentado em um sujeito, se refere ao próprio objetivo da ciência (e também do clínico), qual seja, o de ir à busca da essência dos fenômenos, para além de sua manifestação direta ou imediata (VIGOTSKI, 2004). As classificações pautadas em descrição de sintomas não ultrapassam a face aparente do fenômeno, não explicam a sua gênese e seu desenvolvimento por não alcançarem os nexos, ou seja, as relações que compreendem a unidade essência/aparência e por isso carecem de elementos que orientem efetivamente o desenvolvimento, no que se refere às suas possibilidades de superação das deficiências orgânicas (funcionais ou estruturais), pela apropriação cultural.

## Referências

CHIODI, Cinthia da Silva. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, São Paulo. 2006, p. 607-618.

HOMSKAYA, Evgenia D. **Alexander Romanovich Luria**. A scientific biography. New York: Plenum Publishers. 2001.

KAGAN, Aura. SALING, Michael. M. **Uma introdução à afasiologia traumática de Lúria**: teoria e aplicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **El cérebro humano y los procesos psíquicos** – análisis neuropsicológico de la actividade consciente. Barcelona: Editorial Fontanella S. A, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. **Las funciones corticales del hombre**. Habana: Orbe, 1977.

LURIA, Alexander Romanovich. **Traumatic aphasia** – its syndromes, psychology and treatment. Moscou: Mouton, 1970.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Reinventando a avaliação psicológica**. 1996. 232f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**:divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., GT 17: Filosofia da Educação, 2006, UNESP. 2006.

RICCI, Paulo Sérgio Pereira. **Análise da proposta de avaliação neuropsicológica de A. R. Lúria e suas utilizações contemporâneas**. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscou: Progreso. 1990.

TULESKI, Silvana Calvo. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**:apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem. 2011.

TULESKI, Silvana Calvo. As apropriações contemporâneas dos estudos de A.R. Luria e suas implicações para a Psicologia e Educação. **Revista Arma da Crítica**, [S.1.],ano 2, Número Especial,p.155-177, 2010.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexe i Nikolaevich. LURIA, Alexander Romanovich. VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1988. p.103-117.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. La psique, La conciencia, el inconsciente. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madri: Visor, 1997. p. 95-110.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## **CAPÍTULO 4**

# **APONTAMENTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

*Giselle Modé Magalhães*

*Lígia Márcia Martins*

### **Introdução**

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar elementos que auxiliem o professor de educação infantil na avaliação do desenvolvimento psíquico de crianças que frequentam instituições educativas formais e encontram-se na primeira infância (aproximadamente entre 1 e 3 anos de idade). Tal proposta visa dialogar com os professores que vivenciam a necessidade de conhecer o desenvolvimento das crianças antes de planejar suas atividades escolares, assim como traz subsídios para que o professor realize o seu planejamento de ensino orientando-se pela tríade ‘conteúdo-forma-destinatário’, como defendido por Martins (2013). Isso significa que a decisão pedagógica acerca do conteúdo a ser transmitido e sobre qual será a forma de transmissão desse conteúdo implica, necessariamente, que o professor conheça o destinatário do processo de ensino, ou as especificidades do desenvolvimento psíquico em questão. Ora, conhecer e saber avaliar o processo de desenvolvimento psíquico da criança é um importante recurso que o professor comprometido com a formação humana dispõe para promovê-lo em melhores condições.

Dentre os diversos e controversos debates que perpassam a avaliação do desenvolvimento psíquico como objeto de estudo, faz-se importante, inicialmente, localizar o leitor acerca das delimitações

que serão aqui realizadas, tendo em vista o objetivo deste capítulo. Primeiramente é preciso ressaltar que não adentraremos no debate sobre as políticas públicas para avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil. Ainda que tal discussão aponte também a preocupação com a avaliação do desenvolvimento psíquico das crianças nessa etapa da educação básica, entendemos que seria preciso compreender as concepções de avaliação e o conceito de qualidade que subjazem tais políticas, o que nos desviaria dos propósitos deste texto.

Ressaltamos, ainda, que o leitor não encontrará em nosso trabalho um diálogo direto com as práticas de avaliação do desenvolvimento psíquico que se estabelecem com técnicas psicométricas, uma vez que, em nossa compreensão, as mesmas avaliam o produto do desenvolvimento em detrimento do processo, não considerando a historicidade dos fenômenos psíquicos em sua totalidade.

Na contramão de tais práticas, somamos esforços com os autores que vêm demonstrando as contribuições que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural trazem para a educação infantil e optamos aqui por apresentar elementos dessas ciências que contribuam para a objetivação do método materialista histórico-dialético na avaliação do desenvolvimento psíquico.

Para tal, partimos da compreensão do método de análise por unidades, a grande contribuição de Vigotski<sup>17</sup> para a ciência psicológica. Para Vygotski (2001), a análise por unidades é completamente diferente da que decompõe o objeto em elementos isolados, atomizados. Segundo o autor, unidade é “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” (VYGOTSKI, 2001, p. 8). Ainda assim

---

17/ Tendo em vista as diversas grafias encontradas para o nome desse autor, utilizaremos a grafia correspondente à bibliografia citada e nos demais momentos utilizaremos “Vigotski”.



a unidade não deixa de ser uma parte do todo por conter suas propriedades inerentes.

Afirmamos, então, a necessidade de conhecer o fenômeno a ser analisado, aproximando-nos dele pela abstração até que identifiquemos as partes deste que contêm em si suas propriedades inerentes, ou seja, a unidade de análise. O retorno ao fenômeno em sua concretude, após tal definição, segundo Duarte (2000), proporciona a síntese concreta do todo no pensamento. Em outras palavras, feita a análise da unidade (parte), retorna-se ao fenômeno (todo) por meio de novas abstrações, as quais, por sua vez, promovem novas formas de agir na realidade. Como afirmou Lênin (1972, apud PRESTES, 2012), o conhecimento da verdade caminha da contemplação viva para o pensamento abstrato, retornando, então, à prática. É nessa afirmação de Lênin que, segundo Prestes (2012), Vigotski se apoia para defender o movimento dialético de construção do conhecimento, isto é, da ação prática para o pensamento e o retorno à prática.

Nesse movimento de abstração e retorno à realidade concreta, trazemos a ‘atividade’ da criança dentro da escola como unidade de análise na avaliação do desenvolvimento, uma vez que esta carrega em si a tríade ‘desenvolvimento-aprendizagem-ensino’. Ou seja, não é possível, do ponto de vista do método materialista histórico-dialético, uma análise do desenvolvimento humano que o descole dos processos de ensino e aprendizagem, já que no desenvolvimento subjazem tais processos, ainda que de modo oculto à contemplação viva.

Nessa direção, evidenciamos a nossa compreensão dos conhecimentos da ciência psicológica e dos conhecimentos da ciência pedagógica como unidade contraditória na avaliação do desenvolvimento psíquico, ou seja, entendemos que a psicologia e a pedagogia são polos opostos e contrários, embora interiores um ao outro, quando tomamos o fenômeno da avaliação do desenvolvimento

psíquico dentro de instituições educativas. Portanto, desenvolvimento psíquico e procedimentos pedagógicos não podem ser considerados e nem avaliados em separado, o que significa dizer que, para avaliar o processo de desenvolvimento da criança dentro das instituições educativas formais, é preciso avaliar também os processos de ensino e de aprendizagem nele contidos e vice-versa, sendo que todos esses processos se explicitam na ‘atividade’ da criança, nossa unidade de análise, como apresentaremos no próximo item.

#### **4.1 Atividade da criança como unidade de análise na tríade desenvolvimento-aprendizagem-ensino**

Partindo dos pressupostos histórico-culturais do desenvolvimento, não há outra forma de avaliar o desenvolvimento psíquico senão observando o que a criança realiza com o seu entorno físico e social. Ou seja, é só analisando a atividade da criança, totalidade no estudo do desenvolvimento humano, que podemos compreender o seu desenvolvimento e promovê-lo. Como afirmou Leontiev,

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que a sorte lhes toca a cada um. (LEONTIEV, 1975, p. 17).

Exatamente porque a atividade é determinante direta do desenvolvimento do psiquismo humano é que ela foi eleita unidade de análise na avaliação do desenvolvimento psíquico. No entan-

to, analisar a atividade da criança na primeira infância implica em compreendê-la no bojo da atividade do adulto, já que, a rigor, a atividade requer uma relação consciente dos fins das ações com o motivo que a engendra, e, como o desenvolvimento da consciência da criança nesse período ainda não permite tal relação, o que está posto em nossa análise é o reconhecimento das ações de manipulação dos objetos e a transição dessas ações para a atividade de jogo de papéis, na qual aparecem os primeiros motivos. Adentremos na compreensão do conceito de atividade para proporcionarmos o entendimento dessa ideia ao leitor.

Leontiev (1975) nos mostrou que a atividade se estrutura como uma cadeia de ações, ou seja, uma intervinculação e uma interdependência entre ações. A gênese da atividade é o motivo, que é definido pelo autor como um estado carencial direcionado ao objeto. Ou seja, para encontrarmos o motivo da atividade, é preciso o encontro da necessidade com determinado objeto. Se não há definição do objeto, então estamos diante somente de um estado carencial, somente diante de uma necessidade sem objeto definido. Para que surjam ações, de acordo com Leontiev (1978), é preciso que o seu fim imediato seja conscientizado em sua relação com o motivo da atividade na qual está inserido. Isso significa dizer que, se a articulação entre ações só é possível ao homem pela mediação da consciência que intervincula os fins das ações com o motivo da atividade, então o fim de uma única ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, conforme o motivo a que ela se liga.

No caso da primeira infância, o fim das ações vai sendo gradativamente conscientizado pela criança à medida que ela, ao atuar com os objetos de maneira semelhante ao adulto, passa a descobrir as relações primárias entre um ato e o seu fim específico, ou seja, passa a compreender o ‘para quê’ das ações. Martins (2009) afirma que tal fato decorre justamente da exploração e manipulação dos objetos, que por sua vez despertam o interesse da criança pelas

ações dos adultos. Ou seja, os motivos da atividade intersubjetiva estão, inicialmente, conscientes para o adulto, e aquela, apenas gradativamente, via internalização, tornar-se-á intrasubjetiva, corroborando a consolidação de motivos próprios. Em outras palavras, a transformação da realidade objetiva em realidade subjetiva dá-se justamente pela inserção cada vez mais ampla da criança nas relações sociais, fato que proporciona o desenvolvimento da consciência própria a cada etapa.

A consciência típica do primeiro ano de vida foi denominada por Vygotski (1996) de ‘protoconsciência do nós’. Para o autor, esta “é a consciência que antecede a compreensão do ‘eu’, na qual o ‘eu’ apenas começa a se destacar” (VYGOTSKI, 1996, p. 347). A criança nesse momento não é consciente do que ela compreende e do que os outros compreendem, assim, diz o autor, a criança não sabe que aquilo que ela está dizendo só é compreensível para ela, exigindo que os adultos atendam a ela. Como o adulto nomeia com frequência o que a criança está fazendo e dizendo, tentando compreender as vontades desta, então a criança nesse estágio da consciência tem a impressão de que o adulto deve compreender tudo o que ela quer, não diferenciando o que está em sua consciência e na consciência do adulto. Ou seja, imersa em uma atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o bebê entende-se como ‘parte’ do adulto, e sua consciência está atrelada ao ‘nós’.

Paulatinamente, a mudança da atividade social da criança, especialmente com o início das primeiras palavras, possibilitará o surgimento da ideia de si mesma. À medida que as palavras se interpõem ao reflexo da realidade no psiquismo da criança, ela vai compreendendo que é preciso nomear as suas necessidades, nomear a realidade para se comunicar com o adulto, fato esse que revolucionará o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, a formação de uma consciência em que, segundo Vygotski (1996), a criança passe a se compreender como externa ao ‘nós’, designada de

consciência do ‘eu-exterior’. Tal fato somente torna-se possível porque inicialmente as ações da criança eram conjuntas com o adulto, atividade intersubjetiva, e, gradativamente, ela vai conscientizando o fim de suas próprias ações, à medida que reproduz por si só as ações dos adultos com os objetos. Segundo Vygotski (1996, p.), “a criança contrapõe suas ações independentes às ações que realiza conjuntamente com os adultos”.

Ou seja, como afirma Martins (2006), ao adentrar o segundo ano de vida, a criança, embora ainda subordinada aos estímulos externos, vai gradativamente formando a consciência de seu próprio eu, de sua identidade e de suas diferenças. Ao término do segundo ano, graças à aquisição da linguagem simbólica e maior elaboração das funções psíquicas, tornam-se complexas a elaboração e a organização do pensamento infantil. Sendo assim, a criança começa a estabelecer relações entre seus atos e os insere dentro de uma atividade orientada por dado motivo, o ‘porquê’ da atividade.

Em princípio, a atividade da criança congrega poucas ações, e ações simples, mas gradativamente, segundo suas condições de aprendizagem, elabora de modo extremamente rico a complexa atividade consciente, que demanda a construção de fins e motivos e a subordinação a eles das ações e atividades realizadas. Esta complexificação é a característica mais marcante na superação da primeira infância em direção à infância propriamente dita (MARTINS, 2009, p.33).

A autora evidencia, com as palavras citadas acima, a ideia aqui defendida de que os primeiros motivos, e logo as primeiras atividades com o rigor do conceito, surgirão ao final da primeira infância, com o aparecimento do jogo de papéis. Conforme a criança conquista novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais,

mostra-nos Martins (2009), ela vai agindo de forma cada vez mais autônoma, tornando a sua percepção de si e do mundo cada vez mais acurada. Assim sendo, o seu novo lugar nas relações sociais permite a construção de dois grandes motivos para sua atividade: “a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca da compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina à sua volta” (MARTINS, 2009, p. 35). Para a autora, são esses os motivos que estão na gênese da atividade representativa da infância propriamente dita, guiada pelo jogo de papéis.

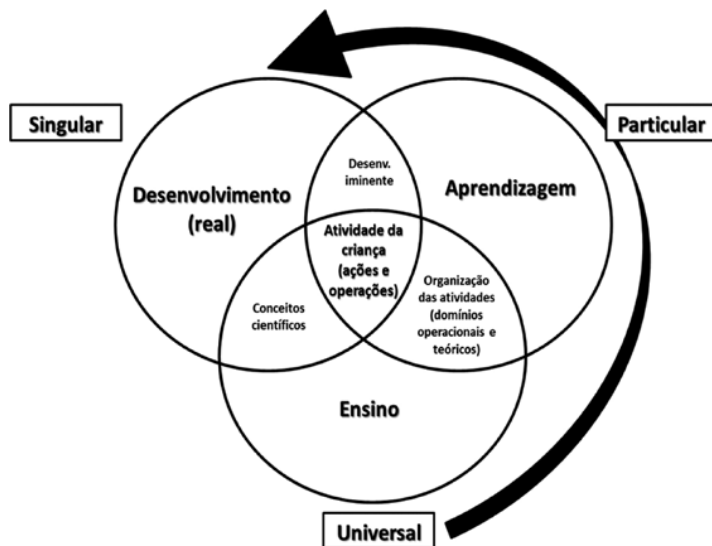
Por fim, as ações também se estruturam por uma cadeia de operações. As operações ancoram a ação na realidade concreta, ou seja, correspondem ao conteúdo procedimental das ações. Nas palavras de Leontiev (1978, p.304),

[...] por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações.

Faz-se necessário ressaltar que o conceito de operação é de extrema importância na avaliação do desenvolvimento da criança na primeira infância, tendo em vista que defenderemos ao longo do texto, como procedimento metodológico da avaliação, a quantificação de operações e ações, para posterior análise da atividade inter e intrassubjetiva da criança em questão. Assim, a compreensão dos conceitos de operação, ação e atividade faz-se fundamental ao professor que vislumbra realizar uma avaliação do desenvolvimento humano, orientada pela psicologia histórico-cultural, pois tais conceitos permitem a compreensão do desenvolvimento social do psiquismo.

Nesse sentido, chamamos a atenção da importância de o educador atuar na formação da ação da criança na primeira infância. Se, ao explorar um pente de cabelo, a criança inicialmente se atenta às propriedades físicas do objeto, conforme o educador lhe ensina, ela passa a atuar com o pente de acordo com a função deste, qual seja, passar no cabelo e pentear-se. Inúmeros são os exemplos que o educador tem disponíveis na escola para ensinar a criança a agir e não operar com os objetos.

Sendo assim, se, por sua estrutura, a atividade promove o desenvolvimento do psiquismo, é também nesse processo que se expressa não só o que já está consolidado no seu desenvolvimento real, como também o ensino oculto a tal desenvolvimento e, igualmente, a atividade da criança contém em gérmen os processos psíquicos que ainda estão por vir, como desvelado na figura abaixo (Figura 1).



**Figura 1-** Esquema representativo da unidade de análise na avaliação do desenvolvimento psíquico dentro de instituições de ensino. Fonte: Magalhães, 2016.

Antes de descrevermos os conceitos essenciais que ganharam destaque na figura, chamamos a atenção do leitor para a sua construção com base na dialética ‘singular-particular-universal’, preceito lukacsiano que, segundo Pasqualini e Martins (2015), supera a cisão indivíduo-sociedade e possibilita a apreensão desses dois polos em unidade, ou seja, por meio da dialética ‘singular-particular-universal’ podemos compreendero desenvolvimento humano para além de sua aparência imediata.

Lukács (1967 apud PASQUALINI; MARTINS, 2015) afirma que a dialética ‘singular-particular-universal’ é propriedade objetiva dos fenômenos, por isso uma avaliação do desenvolvimento que se queira científica precisa desvelar como o indivíduo singular se constrói na universalidade e vice-versa, como a universalidade se concretiza no desenvolvimento singular do indivíduo, mediada por particularidades.

A singularidade, segundo Pasqualini e Martins (2015), é o que define o fenômeno exteriormente e o torna irrepetível, único. O contato sensível com o mundo é sempre dado de forma singular. No entanto, o singular em sua manifestação imediata corresponde somente à aparência do fenômeno, o que Kosik (1976) denomina de captação ‘pseudoconcreta’ do fenômeno. Para esse importante filósofo da dialética materialista, a essência dos fenômenos não salta imediatamente ao homem, e a sua compreensão exige, como já afirmado neste texto, um percurso investigativo de abstrações teóricas, que permitem a superação do ‘pseudoconcreto’.

Assim, se captamos imediatamente o fenômeno em sua expressão singular e ‘pseudoconcreta’, é necessária a clareza de que as abstrações teóricas nos levarão às leis gerais, às conexões internas do fenômeno e à sua ‘concreticidade’. Dessa forma, toda singularidade, segundo Pasqualini e Martins (2015), é ‘parte’ de uma universalidade maior, de um ‘todo’ complexo, mas nenhum fenômeno se expressa apenas de formasingular ou somente de forma universal, pois



singular e universal coexistem nos fenômenos, articulam-se e se determinam reciprocamente: “são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno” (MARTINS, 2015, p. 365).

Por sua vez, essa tensão constante entre singular e universal se manifesta nos fenômenos, conforme as autoras, de forma particular, ou seja, o particular representa a mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que, conforme exposto, não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos. A mediação particular só pode ser considerada como tal à medida que se interpõe aos polos analisados do fenômeno e provoca transformação em ambos.

Assim sendo, nosso objeto de avaliação, qual seja, o desenvolvimento dos indivíduos singulares, não acontece descolado das particularidades que o medeiam, e, no caso das instituições escolares, estamos destacando a organização do ensino como mediação particular no desenvolvimento das crianças. A seta que direciona o universal até o singular na Figura 1 representa justamente os conteúdos de ensino que foram historicamente produzidos e devem ser incorporados no desenvolvimento do indivíduo, tendo em vista sua humanização e inserção cultural, mas esse processo acontece sempre mediado por situações de aprendizagem específicas, representadas no esquema pelas particularidades disponíveis a cada um.

O método materialista histórico-dialético nos permite desvelar a essência a partir da aparência, e os processos de ensino que visem à aprendizagem são essenciais ao desenvolvimento da criança, porém estão ocultos na forma como o desenvolvimento se expressa. Nisso reside a base das diferenças individuais, identificadas nas pessoas e, via de regra, explicadas de modo naturalizado. A análise do desenvolvimento da criança nos possibilita a caracterização do fenômeno, a identificação de seus aspectos externos, dado que exige o percurso investigativo daquilo que o sustenta e o condiciona, isto é, da qualidade das mediações representadas pelo ensino e expressas nas aprendizagens dos alunos. Ademais, partimos do

princípio vigotskiano de que é o ensino que promove desenvolvimento, então, as conquistas do desenvolvimento infantil estão para a aparência, tanto quanto o ensino está para sua essência.

Sendo assim, explicitaremos a seguir os conceitos em destaque na figura, quais sejam, níveis de desenvolvimento real e iminente; ensino de conceitos científicos; organização da aprendizagem; domínios operacionais e teóricos pelo professor. Tais conceitos nos indicam os elementos que permitirão uma avaliação do desenvolvimento psíquico dentro das instituições educativas.

#### **4.1.1 Desenvolvimento real e desenvolvimento iminente**

Ao observar a figura, ressaltamos inicialmente dois conceitos de suma importância na obra de Vigotski, que auxiliam o professor a realizar uma avaliação do desenvolvimento infantil bem como ajudam em seu planejamento didático, o ‘nível de desenvolvimento real’ e o ‘nível de desenvolvimento iminente’ da criança, que não por acaso aparecem representados na intersecção do círculo que ilustra os processos de aprendizagem com o círculo que representa o desenvolvimento real.

Segundo Vigotskii (2001), o nível de desenvolvimento real expressa-se pelas atividades que a criança desempenha autonomamente, resolvendo individualmente suas tarefas. É possível observar esse nível pelas propriedades e características alcançadas em seu desenvolvimento em dado momento histórico, as quais podem ser constantemente confrontadas com o que é esperado da criança na primeira infância.

Já o nível de desenvolvimento iminente é caracterizado, conforme o autor, pelas ações que a criança realiza com a ajuda de um par mais desenvolvido, apontando aspectos do desenvolvimento que estão na iminência de serem conquistados. Diz respeito às ações e operações que se tornam possíveis sob a orientação do pe-

dagogo e que ainda são impossíveis para a criança realizar de forma autônoma, mas que posteriormente propiciarão o desenvolvimento da sua atividade independente.

A área de desenvolvimento iminente é, como destacado por Martins (2013), uma zona de possibilidades, na qual alguns processos psíquicos estão em vias de se realizarem no desenvolvimento real, mas não há garantias que de fato se realizem. Se a criança somente desempenhar determinada ação com a ajuda de um par mais desenvolvido, mas tal conteúdo não provocar transformação em sua conduta, então não podemos dizer que ela de fato converteu o iminente em desempenho real.

O desenvolvimento real em sua dinâmica interna também não é tão simples quanto a sua definição. O fato de uma criança realizar uma tarefa sozinha ou operar com um conceito não significa que ela já esteja reconhecendo e atuando mediante as conexões internas que compõem seu conteúdo. Segundo Martins (2013), a criança pode estar se relacionando apenas com aspectos externos do conteúdo em processo de aprendizagem, em detrimento das interações entre as operações mentais e os mesmos.

Sendo assim, Martins (2013) e Siraj-Blatchford et. al. (2002) defendem que a solução é a qualidade da ação pedagógica, que deve ser de fato uma atividade mediadora, no sentido, acima descrito, de provocar transformação em ambos os polos da relação. É somente com a mediação do professor que as atividades externas, de ensino e orientadas pelo professor se transformam em atividades internas, que passam a compor a conduta da criança, o que nos faz afirmar, junto com Pasqualini (2006), a necessidade do ensino para as crianças pequenas, já desde o nascimento. Mas não se trate de qualquer ensino, e sim do ensino mediado por conceitos científicos, como representado na figura pela intersecção do círculo que representa o desenvolvimento real com o círculo que representa o ensino, e que será abordado no próximo subitem.

#### **4.1.2 Ensino de conceitos científicos na educação infantil**

Martins (2013) afirma que são os conceitos científicos que incidem no desenvolvimento do pensamento abstrato, por isso defende a transmissão de conceitos verdadeiramente científicos pela escola desde a educação infantil. O pensamento, segundo a mesma autora, é uma função psicológica superior que busca descobrir as conexões entre as imagens captadas da realidade objetiva pela sensorialidade e, com isso, orienta as nossas ações na realidade concreta. São diversas as etapas no desenvolvimento do pensamento, apenas destacamos o pensamento abstrato por expressar o máximo desenvolvimento do pensamento, esperado na idade adulta.

O pensamento abstrato caracteriza-se por ser conceitual, ou seja, operar por meio de conceitos, e Martins (2013) demonstra que a qualidade do conceito utilizado pelo pensamento também altera a qualidade do desenvolvimento psíquico do indivíduo. Por isso a defesa dos conceitos científicos, em detrimento dos conceitos espontâneos, como promotores do desenvolvimento psíquico em suas máximas expressões.

Embora tal defesa na educação infantil possa trazer estranhamento ao leitor, ressaltamos que não cabe à educação escolar, em qualquer nível de ensino, a reprodução de conhecimentos adquiridos espontaneamente, os quais já estão disponíveis para as crianças em cotidiano destas. Nesse sentido, concordamos com Fleer (2010 apud ARCE, 2013), quando afirma que o professor deve transformar o conhecimento adquirido de forma espontânea e trazido para a escola pelas crianças em conhecimento científico.

Os conceitos científicos, segundo Martins (2013), permitem a transformação das estruturas de generalização e possibilitam ao pensamento a captação da realidade para além de sua manifestação aparente, fenomênica, ato de fundamental importância para o questionamento da realidade e a elaboração de novos projetos.

Sendo assim, afirmamos a importância de um bom ensino que promova o desenvolvimento do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos. O que significa dizer que devemos, já desde o nascimento, e respeitando o processo de desenvolvimento histórico-cultural, vislumbrar o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, sem o qual o indivíduo não alcança as máximas possibilidades do desenvolvimento psíquico.

Chaiklin e Hedegaard (2013) afirmam a transmissão dos conceitos científicos à criança por meio do ‘movimento duplo’ (*double move*), no qual o professor trabalha os conceitos cotidianos e científicos ao mesmo tempo, à medida que relaciona os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos científicos a serem trabalhados por meio dos conteúdos escolares. Para Fleer (2010 apud ARCE, 2013), o ‘movimento duplo’ de transformação dos conteúdos cotidianos em científicos no ensino é realizado por meio do ‘pensamento compartilhado sustentado’, e, vice-versa, o ‘pensamento compartilhado sustentado’ requer o ‘movimento duplo’ durante as atividades de ensino.

O ‘pensamento compartilhado sustentado’ foi trabalhado por Siraj-Blatchford et. al. (2002) e trata-se da interação de dois ou mais indivíduos trabalhando intelectualmente juntos na resolução de um problema. Isso significa, segundo Arce (2013), que o professor deve se utilizar do seu envolvimento com as crianças para incentivá-las a pensar e desafiá-las intelectualmente, pois, se o pensamento conjunto não for desafiador, não gera interesse na criança. Siraj-Blatchford et. al. (2002) afirmam ainda a importância do uso do ‘pensamento compartilhado sustentado’ tanto nas atividades estruturadas pela professora como em momentos de atividades abertas e livres, nos quais a criança escolhe a brincadeira a realizar.

Dessa forma, evidenciamos mais uma vez e por diversos autores a importância do ensino e da qualidade da mediação do professor no pensamento compartilhado que sustenta conceitos cotidianos, transformando-os em científicos numa mesma ativi-

dade. Siraj-Blatchford et. al. (2002) nos mostram que, quanto mais ativo for o trabalho do professor, melhor será o desenvolvimento das crianças, e os autores reiteram o que estamos defendendo neste texto, que, para ser capaz de promover pedagogicamente o desenvolvimento da criança, o professor precisa conhecer esse processo e também saber avaliá-lo.

Por fim, Sforzi (2003), ao estudar o bom ensino, conclui que a transmissão dos conceitos científicos deve ser organizada de modo a contemplar o percurso lógico do conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno, de modo a transformar o conceito em instrumento de ação do aprendiz, ou seja, de modo que a criança possa refletir, analisar e operar com o conceito. Isso se dá, conforme a autora, dentro de atividades adequadas à apropriação do conceito. Para tal, é necessária uma correta organização da aprendizagem da criança, como representado na figura pela intersecção do círculo que representa o ensino com o círculo que representa os processos de aprendizagem. Vejamos no próximo subitem algumas considerações sobre a organização da aprendizagem das crianças.

#### **4.1.3 Organização das atividades pedagógicas que garantem a aprendizagem**

Neste subitem, chamamos a atenção do leitor para a atividade docente, uma vez que a qualidade do desenvolvimento psicológico depende da correta organização do ensino e das atividades das crianças. Embora seja evidente que todo ensino escolar promova, em alguma medida, o desenvolvimento psíquico, a qualidade deste depende sobremaneira do modo como se organiza e desenvolve a atividade docente. E, nessa direção, trazemos as contribuições de Martins (2009) no que se refere à natureza dos conteúdos de domínio do professor que medeiam sua atividade docente, os quais interferem de modo ‘direto’ e ‘indireto’ na formação de conceitos pela criança.

Os conhecimentos científicos que o professor traz em sua formação e que interferem diretamente no desenvolvimento global da criança e indiretamente na formação de conceitos foram denominados de ‘conteúdos de formação operacional’, os quais “compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos” (MARTINS, 2009, p. 95). São exemplos desses conteúdos os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Tais conteúdos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual, por isso é que a autora os classificou como responsáveis pela promoção de ‘aprendizagens indiretas’ na criança no que tange à formação de conceitos.

Já os conteúdos de interferência direta no desenvolvimento do pensamento conceitual da criança a autora denominou de ‘conteúdos de formação teórica’, que compreendem de fato os conhecimentos científicos que serão transpostos sob a forma de saberes escolares. Tais conteúdos, segundo Martins (2009, p. 96.),

Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade.

A autora ressalta ainda que os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na formação de habilidades na criança e a instrumentalizam para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, o que significa dizer que atuam

diretamente no desenvolvimento do psiquismo e indiretamente na construção de conceitos científicos. Já os conteúdos de formação teórica operam diretamente na formação dos conceitos científicos e indiretamente na complexificação do psiquismo, uma vez que qualquer conteúdo escolar (formas geométricas, por exemplo), sempre incidirá sobre os fenômenos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento etc.).

Fica claro, após essa proposta de organização didática, que os conteúdos operacionais e teóricos atuam em unidade, numa relação de mútua dependência, e Martins (2009) afirma que ambos devem estar contemplados no currículo escolar de acordo com o período do desenvolvimento da criança em relação de proporcionalidade inversa, ou seja, quanto mais nova a criança, maior a prevalência de conteúdos operacionais no planejamento de ensino, e, quanto mais desenvolvido o indivíduo, maior o domínio de conteúdos de formação teórica o professor precisa adquirir para poder disponibilizá-los a seus alunos.

Ambos os domínios operacional e teórico auxiliam o professor a organizar as situações de aprendizagem e transmitir conceitos científicos para as crianças pequenas, por isso estão destacados na figura acima como importantes elementos que se ocultam ao desenvolvimento da criança. Dessa forma, visamos demonstrar que a natureza dos conteúdos de ensino, dominados pelo professor, está oculta no desenvolvimento global do psiquismo da criança e precisa ser desvelada para que a totalidade do desenvolvimento real seja compreendida. É a contradição entre os processos psíquicos elementares<sup>18</sup> da criança e os conteúdos de ensino mediadores da atividade docente que movimenta o desenvolvimento da criança na direção vislumbrada pelo adulto educador.

Com o exposto, apresentamos as características centrais dos

---

<sup>18</sup> Denominamos processos psíquicos elementares as funções psíquicas inatas ao indivíduo, a base biológica elementar do mesmo.



conceitos referidos na Figura 1 para, na sequência, lançarmos questionamentos que possam auxiliar o professor a orientar sua prática pedagógica pelos mesmos, com destaque aos elementos requeridos à avaliação do desenvolvimento psíquico das crianças na primeira infância dentro das instituições educativas formais.

#### **4.2 Percurso de investigação do professor na avaliação do desenvolvimento psíquico da criança na primeira infância**

Após a apresentação da ‘atividade’ como unidade de análise na avaliação do desenvolvimento psíquico dentro de instituições educativas, justamente porque a mesma contém os processos de ensino e aprendizagem que se ocultam ao desenvolvimento, lançamos algumas questões que podem auxiliar na referida avaliação.

Inicialmente é preciso observar a atividade da criança e saber discriminar o que é ‘ação’ e o que é ‘operação’ e, para tanto nos perguntamos: ‘O que a criança está fazendo? Quais são as operações e quais as ações?’ Ao responder a tais perguntas, o professor conseguirá localizar as principais ações da criança e agrupá-las conforme as mesmas incidam em semelhantes processos do desenvolvimento global, o que Magalhães (2016) descreve como categorias de análise do desenvolvimento.

A referida autora, em sua tese de doutoramento acerca da avaliação do desenvolvimento de crianças na primeira infância dentro de instituições educativas, elaborou um modelo de análise do desenvolvimento psíquico de uma criança na primeira infância e encontrou as seguintes categorias de análise<sup>19</sup>: ‘Comunicação perceptomotora e afetiva’; ‘domínios psicomotores’; ‘desenvolvimento

<sup>19</sup> Para maior detalhamento acerca de tais categorias, sugerimos a leitura de Magalhães, Giselle Modé. **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. 2016. 162f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Filosofia e Letras, UNESP, Araraquara, 2016.

da fala'; 'autodomínio da conduta'; 'objetal-manipulatória'; 'ações miméticas e ações lúdicas'. Isso não significa que o professor encontrará as mesmas categorias, mas certamente estas servem como modelo de uma análise do desenvolvimento representativa de uma criança na referida faixa etária.

Por exemplo, dentro da categoria de análise denominada 'objetal-manipulatória', Magalhães (2016) inseriu ações em que a criança utiliza os objetos conforme a função social destes, como usar a colher para comer, usar a pá de brinquedo para encher o baldinho de areia, mover o carrinho para frente como se o mesmo estivesse andando, entre outras. Ora, segurar a colher é uma 'operação', enchê-la com alimento é outra 'operação', levá-la até a boca é outra 'operação', e todas juntas estão indicando que a criança utiliza a colher conforme a função social desta. Assim, temos a 'ação' de reproduzir a função social dos objetos, realizada por diferentes 'operações'. Cada conjunto de 'operações' que indicam uma mesma 'ação' da criança pode ser agrupado em categorias de análise.

No entanto, para categorizar conforme os semelhantes processos psíquicos em desenvolvimento no decorrer das 'ações', cabe ao professor conhecer o processo de desenvolvimento da criança, o qual pode ser consultado, dentre diversos materiais que tratam do tema, no livro organizado por Lígia Márcia Martins, Marilda Facci e Angelo Abrantes, intitulado *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*, lançado em 2016 pela editora Autores Associados.

Identificadas as categorias de análise, cabe a pergunta: 'Com que frequência a criança realiza cada ação?' A frequência das 'ações' auxilia o professor a identificar processos que estão na iminência de se desenvolver e que exigem do mesmo maior atenção no sentido de promovê-los. No caso do modelo de análise do desenvolvimento a que estamos nos referindo, Magalhães (2016) identificou menor frequência de ações na categoria denominada de 'ações lúdicas', na

qual está contido o início do jogo de papéis. Isso significa que essas são ações em desenvolvimento na criança, e que provavelmente a mesma não as realiza sozinha.

E esse é um aspecto de suma importância para darmos sequência ao percurso investigativo de avaliação do desenvolvimento psíquico. Questionamos: ‘O que a criança faz sozinha? E para quais ações ela precisa da ajuda do professor?’. As respostas aqui nos indicam processos psicológicos que estão na área de desenvolvimento iminente, ou seja, que a criança só as realizará com a ajuda do professor, e também indicam o desenvolvimento real já consolidado em cada período do desenvolvimento global.

À medida que o professor identifica as ações que estão surgindo, cabe investigar qual o processo psicológico que as subjazem, por isso a pergunta: ‘Qual processo psicológico está na iminência de desenvolver-se com as ações que requerem a ajuda do professor?’ Para responder a essa questão, novamente sugerimos a consulta aos materiais que trazem o processo de desenvolvimento humanoglobal, especialmente a periodização do desenvolvimento na primeira infância.

Dessa forma, se o professor compreende o processo psicológico que está sendo desenvolvido, perguntamos: ‘Por meio de quais atividades pedagógicas o professor pode transformar as ações iminentes em ações reais?’ A resposta a essa questão deve ser o próprio planejamento de aulas do professor, construído agora conforme a identificação do desenvolvimento real e iminente das crianças.

E, para planejar as atividades pedagógicas, o professor precisa dominar os conteúdos operacionais (desenvolvimento psíquico, por exemplo) e teóricos (transmissão direta de um conteúdo científico à criança), por isso as perguntas: ‘Quais os conteúdos que o professor precisa transmitir diretamente para as crianças (representativos dos domínios teóricos)?’ e ‘De quais conteúdos o professor precisa utilizar-se como mediadores de suas ações para promo-

ver o desenvolvimento da criança (representativos dos domínios operacionais)?’

Definidos os conteúdos que serão utilizados no planejamento pedagógico, mais duas questões se fazem necessárias para encerrarmos o percurso investigativo, quais sejam: ‘Quais os conceitos que medeiam as ações pedagógicas do professor? São conceitos científicos ou espontâneos?’ ou ‘O que a ciência já produziu relacionado ao conteúdo que o professor está trabalhando com a criança?’

Com tais questões, nosso leitor pôde identificar o percurso de investigação proposto com a Figura 1, o qual parte da análise do desenvolvimento real e iminente da criança, planeja as atividades pedagógicas (ou organiza a aprendizagem) de forma que as atividades incidam nas categorias de análise do desenvolvimento e retorna ao desenvolvimento real, sendo promovido pelo ensino de conceitos científicos. Ao compreender a qualidade dos conceitos (espontâneo ou científico) que estão mediando o ensino, o professor promoverá a universalização do desenvolvimento, que, quando mediado pelo ensino sistemático de conceitos científicos, pode ser promovido em suas máximas expressões.

O percurso aqui descrito aproxima o professor da objetivação do método materialista histórico-dialético, buscando a avaliação ‘concreta’ do desenvolvimento psíquico, como apontaremos no próximo item.

#### **4.3 - Pela busca de uma avaliação *concreta* do desenvolvimento psíquico**

Ao responder às perguntas destacadas acima, aproximamo-nos das múltiplas determinações do desenvolvimento da criança dentro das instituições de ensino e elevamos a nossa análise na direção da compreensão do fenômeno em sua ‘concreticidade’. Como afirmou Marx (1982, p. 40), “o concreto é concreto porque é a síntese

de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. O autor afirma que o concreto só aparecerá em nosso pensamento como resultado de abstrações do pensamento, nunca como ponto de partida.

Nosso ponto de partida aqui é o desenvolvimento real da criança, suas ‘ações’ e ‘operações’, mas este é somente um momento inicial da avaliação do desenvolvimento, ‘pseudoconcreto’, em que ainda não conhecemos as suas determinações. Mas, à medida que buscamos compreender os processos psíquicos em desenvolvimento, tanto reais como iminentes, e planejar conteúdos de ensino que incidam sobre as categorias de análise do desenvolvimento de forma a promovê-lo em melhores condições, caminhamos para uma avaliação ‘concreta’ do desenvolvimento.

Dessa forma, defendemos aqui a sólida formação dos professores de educação infantil, para que possam organizar as atividades pedagógicas a partir de suas análises teóricas e planejar sistematicamente o ensino de conteúdos científicos para a criança já desde o nascimento. Organizar o ensino com base nos níveis de desenvolvimento da criança é uma importante tarefa para promovê-lo em suas máximas possibilidades.

Cabe ressaltarmos novamente que o desenvolvimento global da criança é um fenômeno em processo de desenvolvimento e não um produto pronto e acabado, e esta é, inclusive, a dificuldade de nosso objeto de estudo, que nos traz a lógica dialética como indispensável à análise do desenvolvimento humano, posto já que nos permite a captação da realidade em seu constante movimento.

A realidade está em movimento, e por isso não é possível captá-la utilizando somente recortes lógico-formais. Não estamos negando a importância da lógica formal, uma vez que também a utilizamos em diversos momentos da nossa análise (como a quantificação das ações, por exemplo), mas a sua superação por incorporação é condição para compreendermos a totalidade do fenômeno e buscarmos, então, a ‘concreticidade’ do mesmo.

Como já afirmado desde o início neste texto, é o ensino que promove o desenvolvimento, e as conquistas do desenvolvimento infantil estarão aparentes enquanto o ensino destaca-se como essência do desenvolvimento. Eis a grande contribuição do método materialista-dialético para a avaliação na educação infantil.

## **Considerações Finais**

Ao longo da exposição em curso apontamos elementos que contribuem para a objetivação do método materialista histórico-dialético como método que subsidia a avaliação do desenvolvimento psíquico da criança na primeira infância, uma vez que propomos como ponto de partida a realidade que aparece junto com o desenvolvimento real, seguimos desvelando os processos de ensino e aprendizagem que estão ocultos em tal desenvolvimento e afirmamos que o retorno ao desenvolvimento, após tal desvelamento, possibilita uma atuação do professor de educação infantil que incida diretamente nas categorias de análise do mesmo.

Não há outro motivo para a apresentação dessa proposta de avaliação do desenvolvimento psíquico dentro de instituições educativas, senão a nossa luta por uma educação orientada cientificamente e que seja de fato promotora do desenvolvimento humano. É preciso resistir ao rolo compressor do neoliberalismo e das práticas pós-modernas de educação para, então, construirmos, no interior dessa sociedade, caminhos alternativos que possam nos trazer uma ciência renovada e comprometida com as necessárias transformações sociais.

Para tal, nosso embate é com os modelos de educação que retiram do professor o papel de ensinar já desde os anos iniciais da educação infantil, sem considerar que do ensino depende o desenvolvimento das crianças em suas máximas expressões. Por isso ressaltamos nossa defesa pela qualidade da formação desses profissionais que atuam diretamente na formação de nossas crianças.

## Referências

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, p. 5-12, 2013.

CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane. Cultural-historical theory and educational practice: some radical-local considerations. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 30-44, 2013.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. **Actividad Conciencia Personalidad**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

MAGALHÃES, Giselle Modé. **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. 2016. 162f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Filosofia e Letras, UNESP, Araraquara, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança

de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Marcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p.93-121

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Traduções Edgard Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

PASQUALINI, Juliana Campregher. **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. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, Juliana; MARTINS, Lígia Marcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n.2, p. 362-371, 2015.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores associados, 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: **Anais da reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26., 2003**. Caxambu: ANPED, 2003. Cd-rom.

SIRAJ-BLATCHFORD et. al. Researching effective pedagogy in



the early years. **Research report RR 356.** Queen's Printer, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis (Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone Editora, 2001.p. 31-50

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: Editora Visor, 1996



## **CAPÍTULO 5**

# **AValiação Psicoeducacional no Contexto Escolar: Perspectiva de Professores**

*Dayane Teodoro de Oliveira Aiache  
Nilza Sanches Tessaro Leonardo*

### **Introdução**

No âmbito da escola, frequentemente nos defrontamos com alunos que não correspondem ao esperado, não avançando em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. E, mesmo reconhecendo as dificuldades submersas no sistema educacional de ensino, o que impera são explicações com centralidade no indivíduo para a não aprendizagem dos conteúdos acadêmicos pelos alunos, desconsiderando a incidência de fatores múltiplos na produção dessa problemática, e, assim, ocorrendo pouco investimento em prol à aprendizagem dos mesmos. E uma das alternativas na busca de soluções e enfrentamento tem sido a avaliação psicoeducacional no contexto escolar com a finalidade de encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem e ou comportamento para o atendimento educacional especializado, isto é, para as salas multifuncionais.

Assim, torna-se relevante esclarecermos que a avaliação psicoeducacional, de acordo com Chiodi (2012), é um conjunto de procedimentos que se inicia com o professor da sala de aula que identifica o aluno com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento e encaminha para a avaliação psicoeducacional realizada pelo psicólogo escolar, podendo ser amparado também pela figura do pedagogo. Esse processo pode ter como um de seus desdobramentos o encaminhamento de crianças às salas de recursos multifuncionais ou classe especial. Contudo, faz-se necessário ex-

plicar que este tipo de avaliação deve ser analisada e desenvolvida de forma minuciosa e com cautela, haja vista que as condições institucionais, sociais e econômicas da organização social capitalista, envoltas em todas as esferas da vida, inclusive na instituição escolar, precisam ser consideradas no processo avaliativo. Sobre esse aspecto, recorremos a Patto (1990), para quem, a avaliação pode se caracterizar como um documento perverso e poderoso ao ser utilizado para conduzir à sala de recursos multifuncionais crianças que são discriminadas e segregadas com a desculpa de apresentarem problemas ou dificuldades na escola.

Nessa mesma direção, Machado (1997) faz o alerta de que, ao longo dos anos, em algumas escolas, observa-se que há tendência para se acreditar que problemas escolares relacionados às questões de aprendizagem, derivados das ações que se processam no seio da escola, só terão solução se forem repassados aos especialistas que se situam fora do espaço escolar. Essa compreensão propicia um aumento cada vez maior no número de encaminhamentos de crianças para os serviços psicológicos, com queixas de problemas escolares que pretensamente se legitimam sobre a base de aspectos psicológicos e não pedagógicos. Esse procedimento reflete um modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz, muitas vezes calcada em práticas preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas, levando a escola, com frequência, a atribuir à responsabilidade das causas dos inúmeros problemas que surgem à criança e à sua família.

Nesse sentido, de acordo com Collares e Moyses, (1995), a escola repassa uma responsabilidade que é sua a outro profissional, no caso, o psicólogo, na crença de que este poderá explicar ou solucionar a queixa em questão. Entretanto, segundo Meira (2012), se analisarmos a fundo essas ações, veremos de um lado a escola querendo abrir mão das suas responsabilidades pedagógicas e, de outro, o psicólogo acreditando na sua competência para esclare-

cer e resolver os problemas escolares a partir das suas avaliações. Atrelada a isso, está a ideia de que esses comportamentos advêm de problemas neurológicos biologizando, assim, aspectos que não são apenas orgânicos.

Collares e Moysés (1986) em seus estudos sobre o processo de biologização dos problemas de aprendizagem evidenciaram que tanto os profissionais da saúde como os da educação referem-se a problemas biológicos como causa do não aprendizado. Meira (2012, p.78, grifo do autor) entende esse processo de ‘biologização’ como “a utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da biologia” e, para essa autora, trata-se, então, do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo, sobretudo para o organismo deste, transformando, assim, aspectos que são em sua essência sociais em problemas orgânicos.

Nessa ótica, de acordo com Patto (1990), a escola, que tem o dever de educar e de democratizar o seu espaço para todos, se vê obrigada, apesar das suas tentativas de encaminhamento, a tomar de volta para si essas crianças consideradas ‘doentes’ e, assim, uma pretensa solução que tem se apresentado *são a* criação e a crescente ampliação das salas de recursos multifuncionais nas escolas.

Com isso, segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), a avaliação psicoeducacional que segue o desígnio da estigmatização, pouco contribui pedagogicamente no sentido de auxiliar o aluno que está com dificuldades a mudar a rota do fracasso ao sucesso escolar pois a avaliação psicoeducacional deve servir ao propósito de rever a metodologia de ensino a ser adotada, a relação professor-aluno, a qualidade do conteúdo ministrado, o sistema de avaliação adotado etc, contribuindo para o acesso desse aluno ao mundo dos instrumentos e signos culturais. Como indica Vigotski (1995), é preciso compreender o desenvolvimento humano como um processo vivo, de permanente contradição entre o natural e o histórico, o orgâ-

nico e o social. O social não apenas ‘interage’ com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente.

Porquanto compreendemos, assim como postula Leontiev (1978), que a dimensão biológica é a primeira condição para que um indivíduo se coloque como um aspirante à humanidade. Entretanto, a humanização só pode se concretizar quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem.

É o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, possível apenas na relação com outros homens, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções. De modo diferente dos animais, o homem garante suas aquisições, não se adaptando ao mundo dos objetos humanos, mas sim se apropriando deles. A apropriação é “um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a hereditariedade: a transmissão para o indivíduo das conquistas da espécie” (LEONTIEV, 1978, p.105).

Segundo Saviani (2003), a função da escola é a de socializar o saber sistematizado, produzido coletivamente pelos homens, na forma de elementos culturais, para os indivíduos, isto é, o conhecimento elaborado, científico, uma vez que a existência da escola garante a aquisição de instrumentos que possibilitam a transmissão e o acesso a esse saber. A partir de então, o processo de apropriação, pelo homem, do conhecimento científico pode ser compreendido como a prioridade da escola, ou seja, a de transmitir o patrimônio cultural construído pela humanidade, que determina as condições de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, mais precisamente, de suas funções psicológicas superiores.

O objetivo do presente estudo, portanto, se caracterizou em in-

vestigar, junto a professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, qual a sua compreensão sobre a avaliação psicoeducacional, buscando entender como o docente a conceitua, os motivos do encaminhamento para avaliação psicoeducacional e quais expectativas possui dessa avaliação.

Tendo em vista esse objetivo, inicialmente, abordaremos sobre como a prática da avaliação psicoeducacional adentrou o universo escolar e, na sequência, apresentaremos algumas reflexões sobre a avaliação psicoeducacional na perspectiva histórico-cultural. Em seguida, após situarmos o caminho metodológico da pesquisa, discutiremos os principais resultados do estudo, bem como teceremos algumas considerações finais.

## **5.1 A psicologia e a avaliação psicoeducacional no contexto escolar**

Segundo Yazlle (1997), os primeiros trabalhos da psicologia no Brasil foram elaborados por profissionais da medicina que faziam parte da elite econômica do país e que podiam complementar sua formação intelectual em centros culturais da Europa, especialmente na França. Com isso, esses profissionais traziam uma visão do fenômeno psicológico a partir de uma ótica positivista, destacando a observação direta e a experimentação. Dessa forma, podemos acreditar ter sido esse o motivo de a psicologia se apropriar do modelo médico de consultório aos seus pacientes, priorizando o atendimento individual de caráter clínico, fazendo psicodiagnósticos, psicoterapia e exames psicológicos. Foi nesse contexto positivista, marcado por ideais de modernidade, ordem, progresso e racionalidade, que surgiram o movimento de higiene mental e a Liga Brasileira de Higiene Mental, que tinha como objetivo a melhoria na assistência aos doentes mentais por meio da modernização do atendimento psiquiátrico.

Como pontuam Esposel (1925) e Boarini (2003), a escola ganhou destaque a partir do momento em que a liga pensou em difundir hábitos de higiene mental e educação moral no ambiente escolar, pois era a melhor forma de se atingir um grande número de pessoas. Após isso, a escola seria o local onde se desenvolveria a ideia de homogeneização escolar, apoiada por avaliações baseadas em méritos pessoais e confirmadas por exames e testes psicológicos.

Segundo Wanderbroock Junior e Boarini (2007), para as escolas terem sucesso com a homogeneização, seria preciso dividi-las em ‘normais’ e ‘especiais’. O surgimento dessa divisão da escola pública teve razões políticas, pois o interesse do governo era reduzir a repetência nas escolas ‘normais’ com a criação das escolas especiais. Para o governo, com a homogeneização das classes, dividindo-se os alunos em ‘fracos’ e ‘fortes’, diminuiria o índice de reprovações.

No período de 1964 até 1977, Patto (1987) assevera que o mercado interno se internacionalizou com a instalação de multinacionais pela falência do Estado populista<sup>20</sup>. Nesse contexto, os governos militares buscavam formas de vencer o analfabetismo e qualificar a mão de obra necessária às novas indústrias internacionais. Para isso criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e o ginásio polivalente, em 1969, e buscaram a profissionalização precoce por meio da reforma educacional de 1971. A escola foi reestruturada para suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, e, a partir da década de 1970, o psicólogo, juntamente com outros especialistas, passou a interferir mais diretamente na escola, com práticas de ajustamento individualista, atingindo maior parcela da população escolar do ensino fundamental e remediando problemas que ali aconteciam.

<sup>20</sup> — O termo *populista* é utilizado para designar um conjunto de práticas políticas que consiste no estabelecimento de uma relação direta entre as massas e um líder carismático, sem a intermediação de partidos políticos. No Brasil, o Estado populista está ligado à Revolução de 1930, que derrubou a Primeira República, colocando no poder Getúlio Vargas, que viria a ser a figura central da política brasileira até seu suicídio, em 1954 (FAUSTO, 1996).



Como aponta Bock (2003), é como se a psicologia tivesse se aliado à pedagogia para acusar a vítima, produzindo teorias, saberes e instrumentos em abundância. Elas mostravam como deveria ser o relacionamento entre a escola e a família e entre professores e alunos, destacando a importância da motivação no aprendizado, porém não olhava a educação como um processo social e a escola como uma instituição que trabalhava em prol de interesses sociais. Não observava que tais questões também adentram a sala de aula e estabelecem formas de ensino, de avaliação, de critérios de avaliação.

Para Collares e Moysés (1997), a partir da década de 1980 iniciou-se um movimento que tentava apontar uma nova forma de olhar as questões referentes às práticas dos psicólogos e à história construída dentro do contexto escolar, com estudos críticos sobre a psicologia. Segundo Tanamachi (2000), alguns norteadores dessa nova concepção se baseavam em buscar entender o homem concreto como produto das relações sociais, atentar para pressupostos teóricos e metodológicos que analisassem de forma crítica temas e teorias da psicologia e buscassem explicar o homem como um ser biológico, social e histórico, deixando para trás respostas que apresentassem uma dicotomia entre sociedade e indivíduo. Nesse contexto, novos caminhos foram abertos para a prática profissional da psicologia, produzindo ações contextualizadas em que o psicólogo ajudaria na melhoria das condições de desenvolvimento e de saúde e defenderia o compromisso ético, político e social. Destarte, os pressupostos da teoria histórico-cultural apareceram como uma das abordagens críticas das novas práticas e concepções.

De acordo com Bertuol (2010), a proposta de romper com os paradigmas segregativos foi ganhando espaço na sociedade a partir da década de 1990. Isso se deveu, em grande parte, à luta das pessoas com deficiência e de seus familiares pela igualdade e pelos direitos destes, e, como consequência, o emprego de procedimentos que pudessem contribuir e garantir as condições necessárias à sua

participação como indivíduos pertencentes a uma sociedade. Esse movimento se expandiu e fortificou, influenciando a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Esta última afirmava que alunos com necessidades educativas especiais deveriam ter acesso à escola regular e que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006,p.330).

Para que isso fosse colocado em prática, percorremos um longo caminho. Como esclarece Bertuol (2010), na segunda metade dos anos 1990 começou-se a falar em inclusão e a partir do ano 2000 iniciou-se uma discussão mais enfática sobre o tema, mesmo com os programas de Educação Especial (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) já estruturados. No início de 2008 criou-se no Estado do Paraná, como forma de «inclusão», um documento que estabelecia critérios de funcionamento para a denominada Sala de Recursos no Ensino Regular, que em 2011 sofreu reformulações e passou a denominar-se Sala de Recursos Multifuncional. Os programas em educação especial, como as APAEs, não foram extintos e ainda existem.

Sendo assim, mesmo com todo o estudo crítico sobre a avaliação psicológica e a segregação de alunos no interior das escolas, o Estado ainda se valia dessa separação no intuito de auxiliar aqueles alunos que não iam bem na sala de aula regular. O governo do Estado do Paraná elaborou (inicialmente em 2007, mas com promulgação em 2008) o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e, assim, a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, tendo como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Nesse contexto, a escola comum

atuaria de forma articulada com a educação especial, guiando esses alunos a partir de um atendimento educacional voltado às suas necessidades.

A instrução n. 016/2011, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, define a Sala de Recursos Multifuncional como

[...] um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (INSTRUÇÃO nº 016/2011, p. 1).

A instrução n. 016/2011 se refere à avaliação de ingresso a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, realizada pelo psicólogo, a qual possibilitaria a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (distúrbios de aprendizagem e TDAH). Essa avaliação autorizaria o ingresso do aluno nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de ensino fundamental.

Nesse contexto, para Facci, Eidt e Tuleski (2006), a avaliação psicoeducacional, da forma como vem sendo realizada atualmente, pouco contribui para estabelecer objetivos pedagógicos que possam corrigir o fracasso escolar de algumas crianças. Essa avaliação parece não dar ao professor uma referência ou parâmetro que lhe permita criar um plano de trabalho efetivo, ficando desorientado e por vezes desobrigado de investir pedagogicamente no aluno. Em oposição a isto, as autoras destacam, que a avaliação psicoeducacional deve considerar

o desenvolvimento cultural da criança, as exigências que são feitas no seu entorno social, que produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim, de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma (FACCI, EIDT; TULESKI, 2006, p. 114-115).

## **5.2 A avaliação psicoeducacional e seus fundamentos na teoria histórico-cultural**

Em 1970, segundo Lidz (1987), houve consonância entre os estudos sobre a avaliação cognitiva, elaborados por R. Feuerstein, em Israel, e Milton Budoff, Joseph C. Campione e Ann Leslie Brown, nos Estados Unidos, proporcionando que Carl Haywood levasse para a América do Norte a teoria e o procedimento de Feuerstein e seus colaboradores. As publicações dessa época expressavam a insatisfação em relação aos testes tradicionais e apresentavam sugestões para modificá-los, direcionando para a denominada avaliação assistida(AA), mediada ou dinâmica. Esses trabalhos também desenvolveram procedimentos de avaliação com característica assistida e continuaram as pesquisas de forma isolada, utilizando como abordagem essa avaliação. Ao final dessa década e início dos anos 1980, cresceram os trabalhos científicos guiados à AA, ocorrendo contínua expansão dos estudos de Feuerstein, Brown, Campione e colaboradores.

Desde então, a questão da avaliação tem sido o centro de discussões na literatura por meio de diversas abordagens teóricas e concepções sobre esse tema. De acordo com Villas Boas (2005), para falarmos sobre avaliação, é preciso analisá-la a partir de uma

relação de parceria entre professor e aluno no trabalho pedagógico. Assim, evidenciamos a importância de uma avaliação não apenas como atividade somente do professor, mas também do aluno, que, ao fazer a sua autoavaliação, pensa criticamente o papel que possui enquanto participante do processo ensino-aprendizagem, sendo, então, corresponsável pela organização e desenvolvimento do trabalho. Portanto, a avaliação deve ser produzida segundo os objetivos propostos, direcionada para a melhoria do aluno e para a atuação pedagógica.

Para chegarmos à conceituação das práticas avaliativas dinâmicas, da qual estamos tratando, é preciso passar pelas práticas avaliativas tradicionais que, para Beáton (2001), estão centradas na psicomетria e seus instrumentos de medida, os testes, com tendência a fornecer como resultado uma inteligência inata ou uma predisposição hereditária da personalidade. O autor pontua que esses testes psicológicos são limitados e, se usados de maneira inadequada, acabam por estigmatizar os indivíduos, visto que, quando estes atingem baixo desempenho nas provas, o resultado é considerado hereditário, fixo e imutável. Essa ideia é contrária ao que postula Leontiev (1991), que entende que as funções mentais são construídas a partir do processo de desenvolvimento histórico-social e se apresentam no indivíduo por meio da apropriação que este faz do patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo do tempo.

Para Beáton (2001), faz-se necessária uma concepção teórica do desenvolvimento psicológico para se realizar uma avaliação ou um diagnóstico no contexto escolar e aponta a perspectiva histórico-cultural como a mais adequada para isso. Assim, como resultado da utilização das concepções dessa teoria, teríamos um diagnóstico explicativo e não uma análise descritiva e classificatória. Dessa forma, a história do indivíduo ganha destaque, possibilitando a troca de dados e observações vindas de diversas fontes e a percepção dos fatos pelo referencial de quem os relata, passando a ser um recurso

de restauração da história dinâmica do desenvolvimento do indivíduo. Segundo Beáton (2001), abre-se, assim, a possibilidade de se avaliar de maneira mais qualitativa, tendo-se em vista as funções psicológicas superiores (memória, atenção, abstração etc) como resultado das relações estabelecidas pelos indivíduos.

Campione (2002) também sugere, em oposição às práticas tradicionais, uma proposição de avaliação dinâmica, que enfatiza avaliar processos psicológicos comprometidos com a aprendizagem e com a mudança. Em relação aos testes, nessa perspectiva, o professor deve considerar os caminhos que são utilizados pelo aluno a fim de chegar à solução das questões e estas podem dar informações úteis para o diagnóstico no que se refere à aquisição do conhecimento testado.

A interação entre o examinador e o aluno deve ser o foco da avaliação dinâmica, ou seja, é necessário exaltar mais o processo do que o produto da aprendizagem. Destarte, segundo Lunt (1988, p. 232), essa abordagem está fundamentada na teoria de Vygotsky:

[...] em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (ou instrução) e desenvolvimento, sobre o papel do adulto na mediação da compreensão e sobre o lugar fundamental que a zona de desenvolvimento proximal ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de uma criança como indivíduo.

Para Vygotsky (1998), o educando é uma pessoa interativa que constrói seus conhecimentos sobre os objetos por meio de um processo mediado pelo outro, portanto, um adulto com conhecimento maior ajuda a criança a solucionar uma tarefa, a partir de uma dica, instrução ou demonstração. Nessa ótica, o conhecimento se produz e se efetua por meio da linguagem, sendo na troca com o outro que acontece o aprendizado. Ademais, a qualidade da interação entre o

mediador e o aprendiz é essencial, sendo decisiva para o processo de desenvolvimento e aquisição de habilidades cognitivas.

Facci, Eidt e Tuleski (2006) contribuem com a reflexão, expondo que a batalha educacional está em desenvolver métodos de avaliação dinâmica que usam os resultados e análises das explicações “qualitativas dos processos de aprendizagem para produzir informações práticas adequadas aos programas institucionais” (FACCI; EIDT; TULESKI, p. 119).

Segundo Saviani (2003), educação é mediação, ou seja, ela existe e continua a existir para além dela e continua mesmo depois de acabar a atuação pedagógica. Sendo assim, uma avaliação psicoeducacional na perspectiva histórico-cultural, de acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 120),

[...] precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações.

Uma avaliação psicoeducacional adequada, para as autoras, precisa olhar à frente do desenvolvimento infantil, apontando noções e conceitos que estejam no nível de desenvolvimento próximo. O ensino, por sua vez, se concentraria nessas noções e conceitos para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

### **5.3 A avaliação psicoeducacional na compreensão de um grupo de professoras**

Esta pesquisa foi realizada com dez professoras das séries iniciais (1ª a 5ª) de duas escolas municipais de ensino fundamental,

localizadas em uma cidade do noroeste do Paraná, as quais denominaremos de ‘Escola A’ e ‘Escola B’, sendo cinco professores de cada escola. Para preservar o anonimato das docentes, adotamos nomes fictícios.

Com relação à escolaridade das participantes, todas têm curso superior, sendo que, das dez entrevistadas, oito possuem graduação em pedagogia e duas em letras. Dentre todas as participantes, somente uma não tem curso de especialização (pós-graduação ‘lato sensu’). Em relação ao tempo de experiência profissional como professora em sala de aula, a média é 18,5 anos, sendo que, das dez entrevistadas, duas têm dez anos de experiência profissional, que é o menor tempo relatado, e quatro possuem mais de 20 anos de experiência, sendo 31 anos o maior temporeferido.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, organizados em três eixos: I - Conceito de avaliação psicoeducacional; II - Motivo do encaminhamento para a avaliação psicoeducacional; III- Expectativas em relação à avaliação psicoeducacional, analisados e discutidos tendo por base teórica a psicologia histórico-cultural. Vale destacar que, para ilustrar as discussões, em alguns momentos usaremos trechos das falas das professoras extraídas das entrevistas e que os nomes utilizados são fictícios.

### **5.3.1 Conceito de avaliação psicoeducacional**

Analisando os relatos das professoras sobre como compreendem, o que sabem ou ainda como conceituam o processo de avaliação psicoeducacional, identificamos que, em sua maioria, ao iniciarem o seu discurso, elas diziam não saber o que era ou para que serviria essa avaliação, como disse a educadora Sandra da escola B: “Ah então, disso eu não sei assim exatamente, por isso, porque quando a criança vai pra ela (a psicóloga) a gente já fez todo um



relatório e a gente já olhou tudo dele, então essa parte dela eu não tenho conhecimento”.

Essa fala revela que existe distanciamento entre os profissionais que avaliam o aluno e os que avaliam a realidade escolar desse aluno. Aliás, de acordo com o relato da maioria das professoras, não há comunicação direta entre os professores e os avaliadores; o contato entre eles é realizado somente via relatório, e algumas vezes nem este material chega ao professor, como diz a professora Josefa da escola B: “[...] só chega até a coordenadora [...] no ensino regular eu nunca peguei um relatório para estar lendo”.

Apesar disso, mesmo com a negativa inicial, notamos que as ideias mais citadas dizem respeito a essa avaliação ser uma forma de identificar a dificuldade apresentada pelo aluno, diagnosticando o problema, como se a dificuldade de aprendizagem apresentada estivesse incutida no aluno e representasse um problema apenas dele, que não consegue aprender. É o que podemos observar nas falas da professora Ana e Antônia, da escola A:

Pra mim, é aquele processo que você identifica que o aluno está com dificuldade de aprendizagem em sala de aula, aí a gente preenche um monte de folhas, faz avaliações no aluno e encaminha isto para a psicóloga ou psicopedagoga do município avaliar o aluno; aí ela vai ver o que o aluno tem, por que ele não está aprendendo, e depois vai falar pra gente o que ele tem, o que está acontecendo com ele (Ana, escola A).

A que eu conheço é pra diagnosticar o que o aluno tem, porque a professora em sala de aula sabe que o aluno tem alguma coisa, mas ela não sabe identificar qual é o problema, o que é (Antônia, escola A).

A ideia de que a avaliação psicoeducacional seja para diagnosticar os alunos é conceito que está enraizado nos professores sobre o trabalho realizado pelo psicólogo. Essa concepção relaciona-se ao caminho que a psicologia percorreu ao longo da história, em que a avaliação do psicólogo, a partir de testes psicométricos, oferece um diagnóstico ao cliente, o que acaba por nivelar e naturalizar as desigualdades sociais, reduzindo os problemas ao plano individual. Machado (1997) alerta para o fato de tornarmos natural aquilo que foi construído historicamente, como esperar que o psicólogo encontre uma categoria para a criança, o que reforça a ideia que ela seria responsável pelo seu fracasso e que este seria por conta de questões individuais.

Outros relatos das professoras nos mostram que a avaliação psicoeducacional e, a partir desta, o parecer do psicólogo são por vezes o produto final da avaliação, também denominado no contexto escolar de relatório de avaliação psicoeducacional. Este relatório é enviado à escola e pode conter, como uma das medidas a serem tomadas, o encaminhamento do aluno avaliado para, no contraturno, participar das salas de atendimento educacional especializado, como as salas de recursos multifuncional e as salas especiais, ou seu encaminhamento a outros profissionais como o neuropediatra e outros.

Aliás, percebemos que as professoras confundem a sala de recursos multifuncional com a sala de apoio, pelo menos em sua nomenclatura, já que a própria escola pode sugerir que o aluno frequente esta última, talvez isso ocorra pela frequente modificação das instruções e das políticas públicas adotadas em educação, o que faz com que as professoras nem bem assimilem um termo e já o modificaram. Eis o que conta a professora Sandra, da escola B:

[...] acho que assim, bate o carimbo, porque tudo o que ela (psicóloga) dizer ali é o que vai o encami-

nhamento pra criança. [...] Ai é, sala de apoio né, classe especial, é um acompanhamento com a psicopedagoga, que às vezes a criança precisa de um acompanhamento, enfim os mais comuns é esse, a sala de apoio e a sala especial(Sandra, Escola B).

Uma docente entrevistada, Marcia, da escola A, ao falar sobre a avaliação psicoeducacional, refere-a como uma forma de tratamento para a criança, como uma psicoterapia infantil ou como uma forma de encaminhar os alunos a outros profissionais ou para salas de atendimento especializado:

Serve para trabalhar a parte emocional da criança que vai refletir na escola, o comportamental também; então eu acho válido, os alunos meus que foram tiveram uma melhora, tiveram um retorno [...] a gente passa para elas (psicóloga e psicopedagoga) como o aluno é no dia a dia, e aí elas encaminham da maneira que elas acham que precisam [...] elas chamam a família, fazem todo aquele questionamento com a família e trabalham com eles (Marcia, escola A).

Observamos ainda que, ao tentar ajudar o aluno, o professor sente-se frustrado por não conseguir o resultado esperado e acaba vendo a avaliação psicoeducacional como o recurso que sanará o problema do estudante, que retorna para a sala de aula ‘curado’ do que o impedia de aprender.

Talvez possamos afirmar que o que realmente muda durante o período em que a criança está em avaliação é o olhar e as atitudes do professor sobre o aluno, e o docente fica mais estimulado e faz um trabalho pedagógico diferenciado mais adequado àquele educando. Somente três das dez educadoras relataram que a avaliação psicoeducacional as ajudaria na maneira de trabalhar com os alu-

nos, ou seja, após observar em sala de aula que o aluno apresenta alguma dificuldade no processo de escolarização e encaminhá-lo para a avaliação psicoeducacional, esta serviria como um auxílio em sua prática, podendo abrir o leque de possibilidades a serem trabalhadas com esse aluno.

Para Facci, Eidt e Tuleski (2006), avaliação psicoeducacional deve permitir traçar um plano de trabalho com a criança que ajude a reverter o diagnóstico desta. Ao contrário das avaliações tradicionais, nas quais os métodos quantitativos são utilizados para mensurar a inteligência e obter o quociente de inteligência (QI) (o que só ajuda a rotular e estigmatizar os alunos), a avaliação psicoeducacional deve ajudar os professores a rever e repensar seus objetivos pedagógicos e a forma como estão trabalhando com o aluno, ajudando a criança a ter “acesso ao mundo dos instrumentos e signos culturais” (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 111).

### ***5.3.2 Motivos para o encaminhamento à avaliação psicoeducacional***

Pelas falas das professoras, foi possível observar que o principal motivo para o encaminhamento de alunos à avaliação psicoeducacional seria a não apropriação do conteúdo trabalhado em sala de aula, bem como pelo fato de não estarem acompanhando os colegas de classe, sendo, portanto, alunos que ‘fogem ao padrão’. Vale destacar que, das dez docentes entrevistadas, sete delas expuseram serem esses os motivos do encaminhamento.

Uma professora, Sandra, da escola B, comentou que seria quando o aluno já foi reprovado em alguma série e ainda não conseguiu aprender o conteúdo ensinado: “é aquela criança que assim, não conseguiu ser alfabetizada no primeiro ano né, então ela já ficou retida no primeiro, aí vai pro segundo ano [...] já não conseguiu acompanhar a turma, ficou ali retido [...]”. Nesse processo entre o

professor tentar ensinar e o aluno não aprender, como as docentes descrevem, parecem estar envolvidos sentimentos de frustração por parte das educadoras, pois, como pontua Meira (1998, p. 63), “é como se a cada dia tivessem que começar tudo de novo do ponto inicial”.

Entendemos que o baixo rendimento escolar dos alunos deve voltar-se também para a maneira como o ensino tem sido oferecido a eles. De acordo com Vygotsky (1993), o ensino não deve estar atrás do desenvolvimento, de forma oposta, e a aprendizagem organizada de maneira adequada consegue ativar processos de desenvolvimento, como destaca o autor:

[...] parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se a cham na zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1993, p.241-242).

Compreendendo que a aprendizagem é quem alavanca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do pensamento e que a apropriação dos conhecimentos científicos necessitam de um ensino organizado e intencional, Saviani (1991, p. 22-23) esclarece que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. “[...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos

que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1991, p. 22-23).

Tratando-se ainda sobre o motivo para fazer o encaminhamento de seus alunos, duas outras professoras relataram que seria pelo comportamento deles, por serem agitados, não pararem quietos, serem agressivos ou também por não prestarem atenção às aulas. Todavia, é importante salientar que, de acordo Leite (2010), a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, o comportamento da criança se estabelece a partir de mediações entre o adulto e a criança, o que quer dizer que no início ele é regulado pelas relações sociais, para posteriormente ser um comportamento internamente regulado pela própria criança.

No entendimento de algumas professoras, elas têm condições de identificar já no início do ano letivo quando um aluno tem problema de aprendizagem, contudo não realizam o encaminhamento de imediato, aguardam para observar se o aluno evolui. A título de exemplificar, apresentamos o que diz uma professora:

[...] a gente espera um tempo, geralmente o primeiro bimestre, porque às vezes o aluno pode estar assustado ou eufórico com o início do ano, mas aí a gente vê que ele não acompanha a turma, aí a gente encaminha. Mas geralmente, já no início a gente percebe no dia-a-dia da sala de aula que o aluno é mais lento (Ana, escola A).

Ao ouvirmos a fala das professoras, parece que esse ‘esperar’ para realizar o encaminhamento está relacionado a esperar que o aluno amadureça e daí esteja pronto para aprender, essa espera acaba por ser a única estratégia pedagógica encontrada. Contudo, como diz Vigotski (1988, p. 114), “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Meira (1998) explica que não pode-

mos pensar na criança como um adulto em miniatura. Existe uma constituição infantil particular, física e psicológica que diferencia adultos e crianças e não somente de forma quantitativa, mas em especial de maneira qualitativa. Há ainda o fato de o desenvolvimento infantil não ser linear, determinado por acumulações sucessivas. Ocorrem metamorfoses, revoluções radicais nos processos de desenvolvimento, caminhos que garantem que a criança passe de ser biológico para ser cultural. Metamorfoses estas causadas não biologicamente, mas pela entrada da criança no universo histórico-cultural.

### **5.3.3 Expectativas em relação à avaliação psicoeducacional**

Sobre as expectativas das professoras ao encaminhar o aluno para avaliação psicoeducacional, dentre as diversas respostas, as três que mais foram mencionadas pelas entrevistadas foram as seguintes: a) auxiliar o aluno em suas dificuldades; b) contemplação de uma orientação para o trabalho do professor em sala de aula; e c) encaminhamentos para as salas de recursos multifuncionais ou para as salas de educação especial.

Na compreensão de algumas docentes entrevistadas, a avaliação psicoeducacional deve ajudar o aluno a superar suas dificuldades, ‘solucionando’ o problema que o estudante encaminhado à avaliação apresenta. Podemos observar essa compreensão na fala da professora Sandra, escola B:

[...] uma ajuda profissional acima de mim, da minha parte, do que eu sei, uma coisa pra aquela criança que tá precisando, que ela tem uma necessidade maior, ela tem né, uma coisa diferente, que ela precisa de uma ajuda além da professora, que precisa de uma ajuda especializada né, que vai na dificuldade dela (Sandra, escola B). Eu esperava

um milagre! Dos meus, que eu encaminho, eu espero que eles voltem aprendendo, desenvolvendo normal, nem sempre é assim, então muitas vezes a gente se frustra [...]. (Márcia, escola A) -

Como podemos notar, a expectativa de que o psicólogo escolar por meio da avaliação psicoeducacional faz um ‘tratamento’ com as crianças que são atendidas e elas retornam à sala de aula regular aprendendo é a predominante entre as docentes. As mesmas esperam que seus alunos voltem para a sala de aula ‘normais’, como disse essa última professora, a Márcia. Ante o exposto, parece óbvio que o psicólogo continua sendo visto como o profissional resolvidor de problemas no contexto escolar e, sobretudo, de forma milagrosa com suas técnicas psicológicas. Esse tipo de imagem sobre o psicólogo escolar e avaliação psicoeducacional pode atrapalhar ou mesmo impedir o bom desenvolvimento do trabalho desse profissional na instituição.

Contudo, outro aspecto que as professoras entrevistadas relataram foi sobre a expectativa de que a avaliação psicoeducacional lhes trouxesse orientações sobre como trabalhar com o aluno em sala de aula, demonstrando preocupação em relação ao seu trabalho, à metodologia, ao conteúdo a ser desenvolvido e sobre como elas poderiam ajudar o seu aluno no processo de aprendizagem. Comentaram, ainda, sobre o psicólogo estar presente no dia a dia da escola, conhecendo a realidade dos alunos e auxiliando os professores.

As docentes falaram também sobre o trabalho com atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que para elas seria trabalhar com essa criança uma atividade diferente da oferecida à classe toda, geralmente uma atividade referente a uma série anterior à que criança está cursando. Todavia, merece destaque o fato de que há professores que se mostram preocupados com os alunos que não conseguem se apropriar do conteúdo científico e isso deve ser valorizado, haja vista que a educação, para



a pedagogia histórico-crítica, de acordo com Saviani (2003), se realizada de maneira intencional e sistematizada, é a responsável por transmitir conhecimentos:

[...] idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2003, p. 22).

Nesse sentido, Leontiev (2004) expõe que o homem não nasce sabendo sentir, pensar, agir, avaliar, é necessário que ele aprenda, assim o indivíduo se forma a partir de um processo educativo. Como diz o autor, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

A terceira questão mais mencionada pelas entrevistadas diz respeito ao fato de as professoras esperarem que os alunos após o processo de avaliação psicoeducacional sejam encaminhados para os serviços de apoio ao estudante, como as salas de recursos multifuncionais, presentes tanto na escola A como na B, ou, ainda, a sala de educação especial que está implantada somente na escola B. As docentes afirmam que a avaliação as auxilia somente quando faz algum encaminhamento, pois, ao contrário, continuam trabalhando sozinhas com o aluno, tentando encontrar respostas para conseguirem fazer o discente aprender.

Percebemos nas falas de algumas professoras a expectativa de que os especialistas poderão trabalhar com esse aluno de forma in-

dividualizada e focada em suas necessidades, o que seria difícil, de acordo com algumas das docentes, de realizar, quando se tem uma turma com mais 30 alunos. Assim, não podemos falar em dificuldades de aprender sem pensar nas condições de ensinar.

## **Considerações finais**

As entrevistas realizadas com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas, sendo cinco de cada instituição, permitiram grande riqueza de informações, que não conseguiremos extenuar aqui, mas que trouxeram a compreensão e o conhecimento sobre o que as docentes pensam sobre a avaliação psicoeducacional, visto que são elas que têm o contato com o aluno e solicitam a avaliação do mesmo.

As falas das professoras nos mostraram que estas compreendem a avaliação psicoeducacional como uma forma de diagnosticar o problema do aluno, ou seja, como um processo que identifica qual é a dificuldade do aluno e porque ele não consegue aprender. Essas ideias encontram-se em consonância com as explicações liberais que culpabilizam o indivíduo pelo seu próprio fracasso. Explicações que não levam em consideração aspectos sociais, econômicos, de infraestrutura da escola, de formação dos professores, da quantidade excessiva de alunos por sala etc. São conceitos que estão ligados à prática psicológica realizada historicamente no contexto escolar em que o psicólogo, por meio de testes psicométricos, testa a capacidade do indivíduo e, ao fim, dá o seu parecer por meio do diagnóstico.

Respaldados pelos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, defendemos a avaliação psicoeducacional como aquela que vai além do diagnóstico, isto é, que tenta reverter o que foi estigmatizado e ajudar os professores a pensar sobre o aluno, a escola e em alternativas pedagógicas para trabalhar com o mesmo, observando todo o contexto em que o problema de aprendizagem ou comportamento foi produzido.

Com relação ao motivo que leva as professoras a encaminharmos alunos para avaliação psicoeducacional, percebemos que ainda são os mesmos dos divulgados em pesquisas da década de 1990, dificuldades de aprendizagem do aluno, ou seja, não acompanhar a turma e problemas de comportamento. Sobre isso, devemos pensar na maneira como o ensino vem sendo oferecido ao aluno, visto que este deve ser organizado adequadamente para estar sempre à frente do desenvolvimento, como considera Vygotsky, pois é a aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Um aspecto importante observado no estudo é o de que cinco das dez professoras não realizaram nenhuma intervenção diferente com o aluno antes de encaminhá-lo e afirmam perceber já no início do ano letivo quando um aluno apresentará problemas de aprendizagem, contudo não o encaminham imediatamente, esperam e observam se haverá evolução deste aluno. Outra professora afirmou que espera uma reprova de série do aluno para encaminhar.

Quanto à expectativa das professoras sobre a avaliação psicoeducacional, das dez entrevistadas somente três declararam que a avaliação psicoeducacional seria um auxílio em seu trabalho com o aluno. As demais esperam que a avaliação auxilie o aluno em sua dificuldade, retornando para a sala de aula ‘curado’ de sua patologia e pronto para iniciar o aprendizado. O que podemos dizer que é uma contradição, já que o conceito que elas têm de avaliação psicoeducacional, como destacamos há pouco, é a de que esta seria para diagnosticar e aqui elas afirmam que esperam que a mesma avaliação resolva os problemas de aprendizagem do aluno. Esse entendimento está relacionado a uma visão adaptacionista e conservadora, em que os problemas escolares são entendidos como doença e ao psicólogo caberia a função de tratá-los.

Por outro lado, há professoras que esperam que a avaliação oriente em seu trabalho e reivindicam a presença do psicólogo no cotidiano da escola. Vemos essas pontuações como a preocupação

com o aluno que não se apropria dos conteúdos escolares sendo importante, pois o professor precisa conhecer os processos que envolvem a aquisição do conhecimento e o ensino precisa ser sistematizado e organizado.

Há também a expectativa de que se encaminhem os alunos para as salas de recursos multifuncionais ou de educação especial. Isso demonstra um sentimento de incapacidade do professor frente à dificuldade do aluno, que vê como única alternativa o encaminhamento do seu aluno para um docente especializado, que poderá, na sua concepção, trabalhar de forma individualizada e com foco naquela criança.

Entretanto, é necessário incluirmos todos os personagens na busca de soluções para a dificuldade de aprendizagem, visto que estas foram produzidas no processo ensino-aprendizagem e, portanto, podem ser desfeitas. Defendemos, ainda, que o psicólogo deve estar presente no contexto escolar, em seu dia a dia, para poder ouvir os professores, suas demandas e auxiliá-los em suas dificuldades. Sabemos que, muitas vezes, essa prática é esporádica, pois há somente um profissional contratado pelo município para atender a muitas escolas e, por vezes, para realizar somente avaliações psicoeducacionais, com o objetivo de atender às instruções de acesso dos alunos às salas de recursos multifuncionais e especiais.

Outra proposição é a de que a avaliação psicoeducacional não termine com as entrevistas de devolução à escola. Esta avaliação deve se estender e continuar o acompanhamento ao aluno e ao professor em todo o percurso de construção do conhecimento, pois, se encerrarmos nosso trabalho no momento da devolutiva, é como devolvermos a incumbência do processo educativo somente ao professor e ao aluno.

Diante do exposto, é necessário destacar que, ao contrário das respostas que esperávamos encontrar, como a de que, para as pro-

fessoras, a avaliação psicoeducacional seria somente um processo necessário para a inclusão de alunos em salas de recursos multifuncionais ou especiais, a qual foi relatada, mas não se tratou da maioria das entrevistas. Encontramos professores buscando ajuda, querendo a participação do psicólogo na escola, desejando trocar informações e experiências e buscando na avaliação psicoeducacional apoio e orientação, para, com isso, ir a busca de que seus alunos se apropriem dos conteúdos científicos produzidos historicamente.

## Referências

BEÁTON, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico em la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Cromosete, 2001.

BERTUOL, Claci de Lima. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais**: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. Cascavel: UNIOESTE. 2010. 59f. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. Disponível em: <[http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/Claci\\_Sala\\_de\\_Recursos.pdf](http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/Claci_Sala_de_Recursos.pdf)>. Acesso em: jun.2014.

BOARINI, Maria Lúcia. Higienismo, eugenia e a naturalização do social. In: BOARINI, Maria Lúcia. (Org.). **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: EDUEM, 2003.p. 19-43.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **Psicologia escolar**: teorias críticas, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.70-104.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAMPIONE, Joseph C. Avaliação Assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 255-292.

CHIODI, Cinthia da Silva. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação ou Saúde? Educação X Saúde? Educação e Saúde! **Cadernos CEDES**, Campinas, v.15, p. 7-16, 1986.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas**. Em Aberto, MEC / INEP, n.57, 1995.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças de idade escolar. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. (Org.). **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.117-136.

ESPOSEL, Faustino. Ideas Geraes. Trabalhos Originaes. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, Rio de Janeiro: Jornal do Comercio, anno I, n 1, p. 101-108, 1925.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processode Avaliação Psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.99-124, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Editora Edusp: São Paulo, 1996

LEITE, Hilusca Alves. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.

LIDZ, Carol S. Historical perspectives. In: LIDZ, Carol, **Dynamic assessment**: An interactional approach to evaluating learning potential. London: Guilford Press, 1987. p. 3-34.

LUNT, Ingrid. A Prática da Avaliação. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papirus, 1988.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, JulioGroppa (Org.). **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas teórico práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.p.73-90.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Desenvolvimento e aprendizagem**: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciênc. Educ**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 61-70, 1998. Disponível em: <Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006>>. Acesso em: Ago.2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>>. Acesso em: Abr.2013.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Instrução nº 16/2011**. Estabelece os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação Básica. Curitiba, A Secretaria, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: Abr. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica a psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

SAVIANI, Demerval. Problemas Sociais e Problemas de Aprendizagem. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 5-12, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação,



curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2003.

TANAMACHI, Elenita de Rício. Explicitando mediações teórico-práticas necessárias à construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.105-142.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário**: formação da cidadania crítica. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis Nikolavich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.103-117.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERBROOK JUNIOR, D.; BOARINI, M. L. Educação higienista, construção social: a estratégia da Liga Brasileira de Higiene Mental na criança de uma educação sob medida (1914-45). **VII Jornada do HISTEDBR** “O trabalho didático na história da educação”, Campo Grande, MS, 17 a 19 de setembro de 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/)

jornada/jornada7/\_GT1%20PDF/ED UCA%C7%C3O%20HIGIE-  
NISTA%20GT1.pdf Acesso em Dez/2013

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do Psicólogo Escolar: Alguns dados históricos. In: CUNHA, Beatriz Beluzzo Brando (Org.). **Psicologia na Escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p.11-38.

## **CAPÍTULO 6**

# **A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ENFRENTANDO A PATOLOGIZAÇÃO**

Ana Paula Alves Vieira  
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal  
Yulia Solovieva

### **Introdução**

A realização de avaliações psicológicas é uma das atividades demandadas ao psicólogo e, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2010), essa atividade é restrita a esse profissional, já que sua formação o habilita para essa finalidade. Segundo o material intitulado *Avaliação Psicológica: Diretrizes na Regulamentação da Profissão* (CFP, 2010, p. 16), a

[...] avaliação psicológica é um processo de construção de conhecimentos acerca de aspectos psicológicos, com a finalidade de produzir, orientar, monitorar e encaminhar ações e intervenções sobre a pessoa avaliada, e, portanto, requer cuidados no planejamento, na análise e na síntese dos resultados obtidos.

De acordo com esse material, a avaliação não se limita ao uso de testes psicológicos, o importante é que o profissional realize bons diagnósticos, o que não deve ser confundido com os diagnósticos psicopatológicos presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [DSM]) ou na Classificação Internacional de Doenças (*International Classification of Diseases*) (CFP, 2010). Porém

não é isso que vemos na prática, de acordo com pesquisa realizada por Eidt (2004), que objetivou analisar como eram realizados os diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças no setor de saúde pública na cidade de São Paulo. Dos 352 prontuários analisados nessa pesquisa, 33,63% apontavam para a realização do diagnóstico em apenas uma sessão e baseado apenas nos sintomas descritos pelo DSM IV.

Além disso, uma revisão bibliográfica sobre a avaliação psicológica das queixas escolares, realizada por Facci et al. (2007), aponta que as queixas, quando são analisadas pelos psicólogos brasileiros, têm como base a visão psicométrica, que remete a uma explicação inatista do desenvolvimento humano, atribuindo a constituição do psiquismo a fatores maturacionais e hereditários.

As avaliações tradicionais, embasadas por teorias psicométricas, têm como função medir as capacidades das crianças e, assim, as rotulam caso saiam do padrão de normalidade estipulado, o que pode levar ao caminho da patologização do processo ensino-aprendizagem das crianças, prejudicando o próprio desenvolvimento das mesmas. Hoje muitas crianças são rotuladas a partir de diagnósticos neuropsicológicos e psicológicos. De acordo com o relatório da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2014), o diagnóstico de TDAH tem crescido muito no Brasil a prevalência do transtorno varia de 0,9% a 26,8%.

Nesse contexto, propomos, neste capítulo, que deriva de uma dissertação de mestrado (VIEIRA, 2017), apresentar como uma avaliação embasada pela teoria histórico-cultural pode contribuir para que o processo de avaliação não siga o caminho da patologização, mas favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Para isso, apresentamos um caso para mostrar uma das formas em que essa teoria contribui para a não rotulação da criança, indicando possibilidades de desenvolvimento desta e de solução de suas dificuldades.

## 6.1 As avaliações tradicionais e a rotulação das crianças

De acordo com Quintanar e Solovieva (2003), as avaliações neurológicas surgiram a partir de duas tendências: a primeira no final do século XIX e princípios do século XX (seguindo até hoje), em que o objetivo era identificar a presença de alterações específicas das funções psicológicas para descrever as diferentes síndromes neuropsicológicas e estabelecer correlações por meio das avaliações ou estudos eletrofisiológicos entre as regiões cerebrais afetadas e a sintomatologia, já a segunda tendência se fundamentava na proposta teórica condutual e/ou cognitiva.

Em relação ao desenvolvimento dos instrumentos também é possível analisar duas tendências: a quantitativa e a qualitativa. A quantitativa foi originária das provas psicológicas na patologia com a psicologia comportamental no início do século XX, tinha como objetivo medir o observável. Assim, dos anos 1940 até os 1960, a avaliação era orientada para identificar um dano cerebral orgânico por meio da aplicação de uma prova visomotora e de provas padronizadas, como a Bateria Luria-Nebraska<sup>21</sup> (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2003).

Apesar de a tendência qualitativa advir da prática médica da neurologia, na história da neuropsicologia essa tendência foi substituída pela quantitativa, principalmente na prática, provavelmente pelo seu caráter mais objetivo. Dessa forma, foi gerado muito conhecimento referente à descrição dos processos psicológicos, mas não referentes aos mecanismos cerebrais, além disso, as provas padronizadas podem não se aplicar a todos os casos (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2003).

Sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil, ~~21 A Bateria Luria-Nebraska~~ foi uma prova padronizada, formulada a partir de uma concepção distorcida dos estudos de Luria, que utilizou as formulações do autor, porém dissociadas de sua epistemologia, desconsiderando até mesmo a crítica do próprio pesquisador em 1970 sobre os diagnósticos quantitativos (RICCI, 2014).

Patto (1984) diferencia três momentos, sendo o primeiro relativo à Primeira República, de 1906 a 1930, caracterizado por estudos em laboratórios, influenciados por tendências europeias, os quais não interferiram no contexto social. O segundo momento se refere à consolidação do modo de produção capitalista, de 1930 a 1960, no qual a atuação dos psicólogos, influenciada pelas tendências norte-americanas, adquiriu caráter psicométrico, experimental e tecnicista. Já a partir de 1960 essa atuação passou a ser realizada nas escolas, de modo adaptacionista. Segundo Meira (2000), essa forma de atuação se tornou alvo de muitas críticas nos anos 80 do século XX sobre as insuficiências dessas práticas.

De acordo com Eslava Cobos (2009), muita coisa mudou de 1901 a 1999: o surgimento de escolas inclusivas, a escola diversa, os projetos de vida, os projetos personalizados, entre outros. Tais conquistas poderiam nos fazer pensar em mudanças da norma no desenvolvimento infantil e na aprendizagem. Porém, não se modificou a maneira de olhar e avaliar a norma e a anormalidade na infância e seguimos utilizando as mesmas técnicas de avaliação com baterias normatizadas e patologizando quem se afasta delas. Ou seja, não existe essa ‘criança homogênea’ e seguimos como se ela existisse e dessa forma buscamos encontrar alguma imperfeição que ‘fundamente’ o diagnóstico na própria criança, isente a culpa dos atores do sistema e ‘explique’ sua incapacidade, justificando sua exclusão. Relativamente às avaliações tradicionais, de acordo com Quintanar e Solovieva (2003), hoje existe interesse maior em identificar os mecanismos neuropsicológicos que subjazem às síndromes clínicas, observadas nas crianças, porém não foi desenvolvido um modelo teórico-metodológico que permitisse o alcance de tal objetivo.

De acordo com Ricci (2014), no Brasil os pesquisadores ainda insistem na padronização dos testes para sua validação científica e, na revisão bibliográfica apresentada por Facci et al. (2007), consta-

tou-se que os instrumentos de medida mais utilizados no processo de avaliação eram os testes, principalmente os de inteligência, sendo o mais conhecido a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition - WISC). No México, de acordo com Quintanar e Solovieva (2003), a busca por uma teoria que fundamentasse o trabalho clínico não acompanhou a prática nos anos 1970, pois os psicólogos utilizavam provas como Bender, Wisc-RM e Figura Humana, mas o tratamento não seguia os resultados das provas. Na década de 1980 foi introduzido o modelo de Piaget, mas os psicólogos continuavam aplicando as mesmas provas de avaliação, assim como aconteceu com a introdução do modelo de Vigotski nos anos 1990, em que seguiam utilizando as mesmas provas e não usavam os resultados no tratamento da criança.

Vygotski (2012) já postulava que os métodos utilizados em sua época para medir o desenvolvimento infantil aclaravam apenas superficialmente o problema. Em seus textos é possível encontrarmos a ideia da necessidade de buscar a causa das dificuldades em lugar de uma descrição dos sintomas que se apresentam. Vigotski expressou a necessidade da identificação do defeito primário das dificuldades, que se relaciona com o estado deficiente em nível do sistema nervoso central e periférico. Para esse autor, a identificação do defeito primário é necessária, mas não suficiente. A avaliação psicológica do desenvolvimento deve continuar para descobrir o defeito secundário, que se relaciona com as condições sociais da vida da criança que favorecem o desenvolvimento ou essas se convertem na causa de maiores dificuldades, ou seja, marcam o desenvolvimento da criança com dificuldades (VYGOTSKI, 1997). Essas ideias foram retomadas atualmente para a consideração da análise neuropsicológica sindrômica (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2015; 2016).

Quintanar (2009) critica o fato de que as baterias respaldadas pela escola neuropsicológica cognoscitiva consideram as funções

psicológicas como funções isoladas. Dessa forma, o diagnóstico sempre se refere a uma função, como, por exemplo, se a criança tem dificuldade na aquisição da leitura, tem ‘dislexia’, se tem dificuldade na escrita, ‘disgrafia’, dificuldades na matemática, ‘discalculia’. Já para a escola histórico-cultural, cada uma dessas dificuldades pode relacionar-se com diferentes causas, portanto, não é suficiente descrevê-las. Analisando as causas, podemos elaborar um programa de reabilitação ou correção<sup>22</sup>.

O autor Leontiev (1991) sinaliza que as avaliações devem ter como finalidade a promoção do desenvolvimento, ele questiona o valor das investigações de médicos e psicólogos sobre o atraso mental: “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?” (LEONTIEV, 1991, p. 109). Dessa forma, os autores histórico-culturais não negam o valor das avaliações psicológicas, mas questionam o seu limite quando se avalia somente o desenvolvimento já consolidado e não o desenvolvimento emergente, pois o que importa são as possibilidades de superação da criança e não sua rotulação ou classificação (MELLO, 2013).

De acordo com essa lógica de classificação, muitos transtornos são criados e muitas crianças são diagnosticadas como portadoras destes transtornos. Cada nova versão do DSM apresenta aumento na quantidade de transtornos e déficits. A primeira versão do manual, datada de 1952, continha menos de 100 patologias, as quais possuíam inspiração freudiana, já o DSM IV apresentava uma lista de 297 patologias (CABUT, 2013). A nova versão do manual –

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que o termo correção foi um termo empregado por Vigotski para se referir aos procedimentos de tratamentos, assim como reabilitação, estimulação, remediação, apoio psicopedagógico ou intervenção acadêmica. Solovieva e Quintanar (2014) propõem o uso do termo de correção neuropsicológica para crianças com dificuldades, em consonância com uma nova proposta de neuropsicólogos da escola histórico-cultural.



DSM 5<sup>23</sup> - apresenta mais de 300 doenças e continua sendo muito criticada pela falta de cientificidade, com critérios ‘frouxos’ e no que se refere à influência da indústria farmacêutica na sua elaboração (CABUT, 2013).

Eslava Cobos (2009) afirma que os manuais DSM-IV e CID-10 se referem apenas a descrições do desempenho frente a uma tarefa. Assim, é importante pensar que o desempenho de uma criança frente a uma tarefa é função das condições em torno da tarefa, da permanência, magnitude e características da exigência, das motivações para realizá-la, dentre outros fatores. Outro ponto levantado pelo autor é que os instrumentos foram criados por consenso e não são científicos. Assim, certa patologia é definida da maneira mais vaga possível. Beatón (2001) também denuncia a falta de cientificidade dos testes, de uma base teórica, o uso dos resultados para classificar, discriminar e avolumar diagnósticos, a falta de proposição de alternativas de trabalho e a padronização inadequada.

Dessa forma, diagnosticar uma criança baseado em manuais como o DSM é problemático e, mesmo o CFP afirmando que isso não pode acontecer, na prática vemos que muitos psicólogos diagnosticam TDAH baseados na lista de sintomas do DSM, como aponta a pesquisa de Eidt (2004), mencionada anteriormente. Portanto, o psicólogo, que é um dos profissionais buscados para avaliar e diagnosticar a criança que apresenta dificuldades no processo de escolarização, segue colaborando para esse quadro de patologização, contribuindo para o aumento de crianças com transtornos e déficits.

De acordo com o que expusemos, o psicólogo deve fazer uma análise multidimensional dos problemas que chegam a ele, devendo ter um referencial teórico que lhe possibilite uma concepção do desenvolvimento social humano, que entenda o homem como formado pela apropriação dos recursos apresentados pela socie-

---

<sup>23</sup> A partir do DSM 5, utiliza-se o numeral arábico e não o romano (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

dade, para que possa intervir de forma que contribua para esse desenvolvimento e não para a normatização e patologização das crianças. Esse entendimento que leva a uma prática que favorece o desenvolvimento da criança é possível a partir da psicologia histórico-cultural.

## **6.2 A avaliação psicológica de acordo com a psicologia histórico-cultural**

A tarefa de criar uma nova psicologia era latente na revolucionária União Soviética. Em 1920, o Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, a Academia Krupskaja para Educação Comunista e o Instituto Experimental de Defectologia, fundado por Vigotski, eram as bases para o trabalho desse pesquisador e de seus colaboradores que tinham como finalidade buscar as teses básicas de sua teoria marxista, que considerava a importância decisiva dos instrumentos no desenvolvimento dos processos mentais (LEONTIEV, 1989).

Essa nova psicologia era guiada pelo método instrumental, que tinha como objetivo analisar como as funções naturais da criança se reestruturavam a partir de determinado nível de educação, como a criança se apropriava dos signos elaborados pela humanidade ao longo da história do trabalho e como “a criança se arma e se rearma ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos” (VYGOTSKI, 2013, p. 70).

De acordo com Leontiev (1989, s.p), “por meio de hipóteses sobre a medição de processos mentais através de ‘instrumentos’ únicos, Vigotski tentou introduzir as diretrizes da metodologia dialética marxista na psicologia científica em uma forma metódica concreta e não-declarativa”. Assim, os psicólogos desse enfoque formulavam hipóteses e as analisavam de forma teórica e experimental, bem como replicavam experimentos e os analisavam a par-

tir da nova psicologia marxista (LEONTIEV, 1989). Nesse sentido, as avaliações realizadas foram de grande utilidade para a formulação da psicologia histórico-cultural, nomeada dessa forma pelos próprios teóricos (LURIA, 2014).

Para Vygotski (1996), a tarefa científica da psicologia é investigar o que está por trás dos indícios/sintomas, encontrar as leis internas do desenvolvimento infantil. Portanto, deve-se formular uma periodização que não classifique as idades por sintomas, mas que seja baseada na essência interna do processo estudado. A periodização proposta pelo autor, relacionada ao contexto sócio-histórico, deve guiar-se pelas novas formações (neoformações). Compreendemos que a partir das atividades da criança, especialmente da atividade proeminente<sup>24</sup>, se constroem as neoformações em cada período (dependendo da oferta dos produtos culturais e do processo de apropriação).

A passagem de um estágio a outro corresponde à mudança na atividade proeminente, ou seja, do tipo de relação da criança com a realidade. No decorrer do desenvolvimento, de acordo com Leontiev (1987), uns tipos de atividades são principais, tendo grande importância para o desenvolvimento, e outros têm papel subordinado, pois, de acordo com o autor, “a vida de todo indivíduo representa um sistema coerente de processos. Uns processos da atividade vital são substituídos regularmente por outros: uns se tornam predominantes, outros passam a segundo plano” (LEONTIEV, 1987, p. 58). Nesse sentido, Elkonin (1987) caracterizou os períodos do desenvolvimento de acordo com as atividades proeminentes, sendo elas 1. comunicação emocional direta; 2. atividade objetual manipulatória; 3. jogo de papéis; 4. atividade de estudo; 5. comunicação íntima pessoal; 6. atividade profissional de estudo.

<sup>24</sup> A atividade proeminente não se refere à atividade mais frequente na vida da criança, mas sim à atividade que contém as seguintes características básicas: 1. corresponde à atividade em que, em seu interior, surgem e se diferenciam outros tipos de atividades; 2. consiste naquela em que se reorganizam os processos psíquicos; é a atividade que produz as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (LEONTIEV, 2014).

Luria postula que, a partir da atividade humana, são formados os sistemas funcionais, o que corresponde à unidade cérebro-psi-quismo. O autor contribui para o entendimento de que a linguagem tem papel fundamental nessa relação cérebro-mente, apresentando sua função reguladora da conduta (LURIA, 2001). Percebemos que os autores histórico-culturais possuem um consenso em relação à função reguladora da linguagem, mostrando que ocorre da seguinte forma: 1. a ordem do adulto determina a ação da criança; 2. a ação é regulada pela linguagem externa da criança; 3. A ação é regulada pela participação da linguagem interna.

De acordo com Vygotski (1996), para compreendermos o período de desenvolvimento, devemos analisar a estrutura da atividade, sendo essa que provoca mudanças na estrutura da personalidade a partir das neoformações. Para o autor, essas mudanças não ocorrem de forma natural, espontânea ou evolutiva. Nesse sentido, um dos objetivos de Vygotski é compreender a gênese dos processos psicológicos e como a educação exerce papel fundamental nesse desenvolvimento.

O autor analisa as avaliações no sistema educativo de sua época, postulando que o ensino escolar e sua influência no desenvolvimento do aluno eram avaliados em duas direções: pelo domínio dos hábitos e conhecimentos e pelas capacidades do aluno. Para ele, faltava uma terceira direção, a de mostrar a influência inversa dos hábitos e da educação que o estudante assimila em sua conduta cultural e o desenvolvimento desse comportamento (VYGOTSKI, 2012).

A nossa tarefa hoje não parece ser diferente da de Vygotski no início do século XX, pois ainda se faz necessário realizar avaliações que não meçam a capacidade já estabelecida do aluno e que não o rotulem. De acordo com Mello (2013), o enfoque histórico-cultural faz frente ao enfoque espontâneo, que ainda está presente nas escolas e que implica em que as dificuldades sejam um estigma e não um ponto de partida para que o professor possa transformar

as condições que geram essas dificuldades. A avaliação baseada nessa abordagem teórica permite o conhecimento das dificuldades da criança, bem como de suas facilidades, sendo possível contribuir para a formação de processos necessários para o seu desenvolvimento, a partir de intervenções mais eficazes. Assim, retomando o desafio de Vigotski em seu tempo, é necessária uma teoria que busque a gênese dos processos psicológicos e que considere o papel da educação nos mesmos. As avaliações, portanto, devem não só medir, mas apresentar uma compreensão de desenvolvimento que explicita a origem dos processos psicológicos e o papel da educação nesses.

As leis de comportamento, propostas pelos teóricos da psicologia histórico-cultural, de acordo com Luria (1994 apud FACCI et al., 2006), auxiliam avaliações e práticas pedagógicas que se preocupam não com as qualidades naturais da criança, mas com a utilização de mediadores culturais. A partir dessas investigações é possível pensar em métodos de intervenção com a finalidade de superar as dificuldades (MELLO, 2013).

As avaliações embasadas pela escola histórico-cultural permitem analisar o estado funcional da atividade psíquica da criança, o que significa buscar suas fortalezas e debilidades e não colocar ou comprovar rótulos. Solovieva (2014, p. 103) postula que “estudar o que pode e deve existir na criança significa formar os processos psicológicos e as atividades que essa ainda não possui, os quais o psicólogo prevê formar nela para favorecer seu desenvolvimento”. Dessa forma, a autora apresenta a zona de desenvolvimento próximo, de Vigotski, como o conceito que nos possibilita orientar a formação destinada às ações que são necessárias para a criança. A zona de desenvolvimento próximo se refere à zona de possibilidades da criança, ou seja, aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas consegue fazer com ajuda (VIGOTSKI, 2009), significa que com a avaliação podemos observar os processos psicológicos que estão ocorrendo e se desenvolvendo e que os psicólogos e in-

investigadores devem não apenas observar, mas também formar as atividades correspondentes para a educação e o desenvolvimento da criança (SOLOVIEVA, 2014).

De acordo com Solovieva, Lázaro e Quintanar (2006), no México e em todo o mundo tem crescido o interesse pela aproximação histórica e cultural na educação regular e especial, principalmente no que se refere às dificuldades escolares. Na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, pertencente à *Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP), foram desenvolvidos instrumentos fundamentados pela concepção da gênese e desenvolvimento social das funções psicológicas, sua estrutura mediatizada e as regularidades de sua organização. Quintanar (2009) afirma que o uso dos instrumentos não garante a análise qualitativa das dificuldades e, sendo esse o objetivo, é necessário realizar adequadamente o processo de avaliação, considerar de forma detalhada os resultados e o processo de resolução da tarefa. Dessa forma, os instrumentos são quantitativos e qualitativos. O método qualitativo permite estabelecer em quais condições se impossibilita a execução de determinada ação e em quais é possível a compensação das dificuldades. Já a análise quantitativa considera os tipos de erros, sua frequência de aparição e seu grau de severidade. Esses erros são analisados durante a aplicação dos procedimentos de avaliação, 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.) (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2008).

O programa de mestrado se embasa na psicologia e na neuropsicologia histórico-cultural, que tem como principal expoente o pesquisador Luria, o qual se dedicou a estudar as bases neuropsicológicas do funcionamento psicológico, considerando o papel da cultura como fundamental no desenvolvimento psicológico. No Brasil, de acordo com Oliveira e Rego (2010), a neuropsicologia de Luria é valorizada na psicologia, neurologia e linguística, não sen-

do muito conhecida na área da educação. Nos campos de pesquisas brasileiros de psicologia e educação, Luria é mais conhecido como colaborador de Vigotski.

Os pesquisadores desse programa se propõem a formular avaliações neuropsicológicas e psicológicas. A análise neuropsicológica consiste em investigar o conteúdo da atividade para precisar o sistema funcional que o subjaz. Já a análise psicológica significa conhecer o nível do desenvolvimento da criança, o estado de formação da atividade proeminente e analisar as neoformações psicológicas (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2003). Podemos sintetizar que os objetivos fundamentais da avaliação psicológica infantil a partir desse enfoque teórico são analisar como transcorre o período da idade pré-escolar em geral; verificar as neoformações centrais; identificar as potencialidades e as dificuldades da criança; verificar como a criança realiza as tarefas propostas a ela: com ou sem ajuda, com ou sem o uso da linguagem, dentre outras; contribuir para o trabalho pedagógico e psicológico.

### 6.3 - Caso Sebastián

Este trabalho, como já foi mencionado anteriormente, advém de uma dissertação de mestrado (VIEIRA, 2017), a qual contemplou um período sanduíche<sup>25</sup> na *Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, na *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP), na cidade de Puebla, no México. O enfoque teórico adotado pela instituição consiste na psicologia e neuropsicologia histórico-cultural e, neste tópico, abordaremos a análise psicológica relativa a uma avaliação realizada nesse período.

O programa de pós-graduação mencionado é de ordem teórico-prática, contemplando aulas teóricas e também intervenções

<sup>25</sup> O período sanduíche foi possível por uma bolsa da *Secretaría de Relaciones Exteriores do México*, denominada *Becas de Excelencia del Gobierno de México para Extranjeros*.

em distintas sedes oficiais do programa de mestrado. Em uma das sedes visitadas, um dos trabalhos realizados era com crianças que apresentavam dificuldades no desenvolvimento da linguagem, da atenção, da memória ou na aprendizagem escolar. Essa unidade tinha como objetivos básicos identificar e analisar as funções psicológicas: identificar quais estavam afetadas e quais estavam conservadas, objetivando recomendar formas de tratamento para superar as dificuldades que podiam ser diagnosticadas nos pacientes. Os pacientes que procuram a sede são adultos, adolescentes ou crianças que possuem alguma dificuldade em nível psicológico ou neuropsicológico, podendo ser advinda de algum traumatismo, tumor, problemas na linguagem, problemas no desenvolvimento psicológico em geral, dentre outros (MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA, 19--?).

As avaliações eram realizadas com outros dois estudantes falantes de espanhol: um que cursava o último ano e outro, o primeiro. Ocorriam supervisões com a professora responsável pela sede todas as semanas<sup>26</sup>. O procedimento de avaliação consistia em uma entrevista com os pais e a criança, seguidas de quatro ou cinco sessões de avaliação, dependendo de cada caso. As formas de avaliar (materiais ou formulação de alguma tarefa) advinham dos dados até então obtidos, que eram analisados.

Trazemos neste texto o caso de Sebastián<sup>27</sup>, que era um menino de sete anos e quatro meses. A queixa apresentada pelos pais era de que a criança não seguia indicações, interrompia as aulas e não realizava suas atividades acadêmicas. Esses motivos levaram a instituição educativa a solicitar uma avaliação. Os pais contaram que Sebastián começou o jardim de infância aos cinco anos e foi taxado de ‘inquieto’ por suas professoras. Com seis anos iniciou o ensino

---

<sup>26</sup> A participação nas práticas foi respaldada pelo programa que está legalmente autorizado pela universidade receptora e pela *Secretaría de Educación Pública do Governo do México*.

<sup>27</sup> Nome fictício.



fundamental<sup>28</sup>, em que aumentou o número de colegas de classe, fato que os pais associam com o aumento de sua ‘hiperatividade’. Segundo os pais, sua nota média é de 8 pontos (em 10), também afirmaram que ele gosta de ir à escola e tem um grupo estável de amigos. A mãe comentou que as atividades de que a criança mais gosta são as gráficas e físicas, apresentando dificuldades com a leitura.

Na escola ele não costuma terminar as atividades propostas. Já em casa, a criança requer o acompanhamento permanente de sua mãe para realizar as tarefas, não possui um horário específico para realizá-las e demora aproximadamente 1 h para terminá-las. O pai atua como a principal figura de autoridade, porém os pais relatam que as regras na casa não estão bem estabelecidas e que existe desautorização entre eles. O menino tem a responsabilidade de varrer o pátio em sua casa e, quando não cumpre com sua responsabilidade, é castigado da seguinte forma: não pode jogar em seu *tablet*, computador ou fora de casa. Também, ocasionalmente, pode ser repreendido com broncas, gritos e tapas. Sua cuidadora principal é sua avó materna, a quem não obedece com frequência.

Segundo seus pais, Sebastián questiona as ordens dos adultos, comportamentos denominados pelos pais de ‘desafiadores’. Dentro da esfera afetivo-emocional, a mãe o caracteriza como um menino “forte, que cumpre o que propõe”. Também afirma que é um menino questionador frente às ordens dos adultos, o que tanto seus pais como seus professores atribuem como condutas desafiadoras. Portanto, Sebastián é uma criança que nunca apresentou nenhum problema de ordem orgânica e é visto como uma criança difícil, por seu perfil desafiador, e inquieta tanto em casa quanto na escola, relacionado à sua preferência por atividades físicas e por não terminar tarefas na escola. A expectativa dos pais acerca do serviço de avaliação é conhecer estratégias para ajudá-lo no âmbito acadêmi-

---

<sup>28</sup> De acordo com a organização do sistema de ensino mexicano, ensino fundamental correspondente à ‘Primária’.

co e em seu desenvolvimento psicológico, além de levar sugestões para a instituição educativa.

Para avaliar a criança, foram utilizadas tarefas dos seguintes protocolos desenvolvidos pela própria instituição: entrevista para pais (formato da instituição); *Evaluación neuropsicológica infantil breve – Puebla* (SO-LOVIEVA; QUINTANAR, 2017); *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a); *Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria* (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a); *Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela* (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010b); *Protocolo para la evaluación de las imágenes internas* (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010c); *Verificación del Éxito Escolar* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012b). Esses protocolos foram escolhidos de acordo com as necessidades que encontrávamos para entender melhor o caso de Sebastián. Neste texto, ressaltamos alguns aspectos da avaliação da criança, a fim de que seja compreendido como foi realizada a análise psicológica de suas atividades.

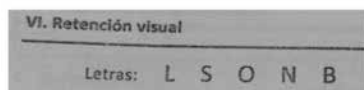
O menino compareceu às quatro sessões previstas, de 60 min. cada. Ele se mostrou tranquilo e cooperador para a realização das tarefas, entendendo adequadamente todas as instruções, porém demonstrou desmotivação nas tarefas relacionadas à leitura e escrita. Verificamos que ele se mantinha alerta nas atividades, apresentava boa compreensão de sons, diferenciando fonemas, sílabas e palavras. Sebastián apresentava dificuldades para a retenção involuntária, verificadas em uma tarefa do protocolo *Evaluación neuropsicológica infantil breve – Puebla* (SO-LOVIEVA; QUINTANAR, 2017) em que o avaliador leu duas sequências de três palavras<sup>29</sup> (*foco-du-na-piel; bruma-gasa-luz*). Primeiramente ele repetia as sequências, depois o avaliador perguntava quais eram as palavras, ele não recuperava nenhuma palavra nem mesmo com a ajuda fonológica e

---

29 A tradução das sequências seria foco (de lâmpada)-duna-pele e bruma-gaze (para curativos)-luz

silábica. Já na retenção voluntária, recordou três de seis palavras e cometeu substituições fonológicas. Na repetição de orações, ele repetiu apenas uma oração de forma precisa, nas outras cometeu omissão ou substituição de palavras, mudando o sentido das mesmas. Por exemplo, na frase traduzida “Os alunos do terceiro ano foram ao zoológico domingo passado e viram muitos animais”, ele pediu para repetir a oração e depois falou: “Os meninos do terceiro ano foram ao zoológico passado e viram muitos animais”.

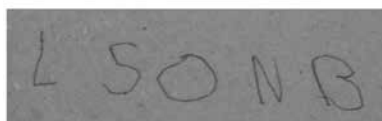
Quanto à retenção visual, percebemos nas tarefas que ele tinha facilidade. Ele realizou corretamente a cópia de letras (Figuras 1 e 2) e depois as recordou (Figura 3); copiou corretamente as figuras e recordou quatro de cinco figuras; também se recordou dos seis animais desenhados por ele, na ordem em que foram desenhados. Quando apresentados dois grupos de três imagens, ele se lembrou das seis apresentadas.



**Figura 1-** Modelo de letras. [Fonte: foto dos autores]



**Figura 2 -** Cópia do modelo. [Fonte: foto dos autores]



**Figura 3 -** Evocação das letras.[Fonte: foto dos autores]

Sebastián constantemente fazia o uso da linguagem para regular sua conduta em várias tarefas avaliadas, como na atividade de solução de problemas de matemática, no protocolo *Verificación del Éxito Escolar* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012b), em que repetia o enunciado e os números para fazer o cálculo mental (não utilizando os dedos), também na prova *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a), repetia a instrução “colocar o triângulo entre dois quadrados” para realizar essa tarefa.

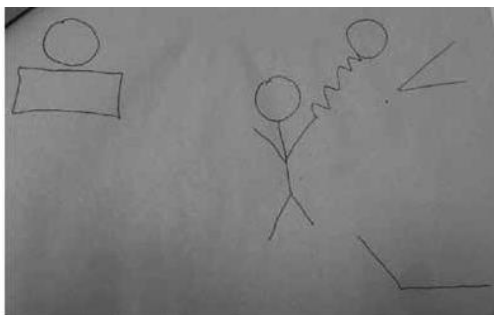
A linguagem também o ajudava a organizar seu movimento nas tarefas de coordenação recíproca das mãos, sequência de movimentos manuais e intercâmbio de posições dos dedos, nas quais ele se desorganizou com o aumento da velocidade e cometeu imprecisões. Igualmente na tarefa de copiar letras e depois as recordar, do instrumento *Evaluación neuropsicológica infantil breve – Puebla* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017), usava a verbalização para recordar as letras que havia escrito. Novamente nessa última tarefa, Sebastián confirmava a instrução antes de realizá-la, perguntando se era para copiar em negrito (como aparece no modelo, ver Figuras 1, 2 e 3) ou normal, demonstrando que notava detalhes e planejava sua ação.

Quatro tarefas avaliavam a integração cinestésico-tátil na *Evaluación neuropsicológica infantil breve – Puebla* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017). As primeiras consistiam em que ele devia reproduzir posições dos dedos na mão, depois devia evocar essas posições, tendo realizado corretamente. A terceira era reconhecer objetos, em que eram colocados um lápis em sua mão direita e um anel na sua mão esquerda, e identificamos que Sebastián tinha bom reconhecimento tátil dos objetos. A quarta consistia em reproduzir sílabas e sons, a qual ele realizou também corretamente.

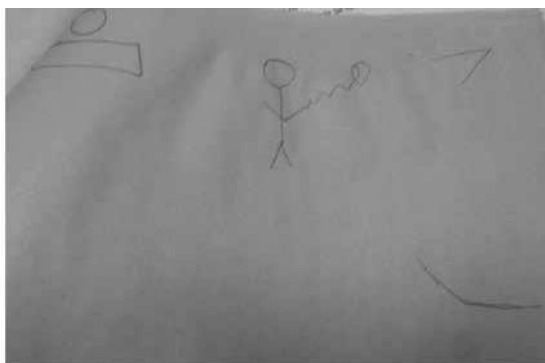
Nas resoluções de algumas tarefas da *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (SOLOVIEVA, QUINTANAR, 2012a), observamos que o menino não tinha consolidada a direção

direita-esquerda em seu esquema corporal. Quando o avaliador pediu para que a criança levantasse sua mão esquerda assim como ele levantava a dele (fazendo-o primeiro em frente a ele e, depois, ao seu lado), Sebastián realizou duas tarefas (de três) em espelho, mas, quando o avaliador se colocou ao seu lado, ele conseguiu identificar e corrigir seu erro. Na compreensão de orações com preposições espaciais no plano perceptivo (dentro, sobre, abaixo, atrás e em frente), ele identificou corretamente quatro de seis tarefas. Demonstrou adequada compreensão de orações comparativas simples, mas em orações mais complexas apresentou dificuldades, como na pergunta “Quem é o irmão da mamãe?”, pois ele demorou para responder: “meu tio”. Também apresentou dificuldades nas orações invertidas, como em “hoje tomei café da manhã depois de me limpar os dentes; o que fiz primeiro?”, ele respondeu que o que fez primeiro foi tomar café da manhã e não identificou seu erro.

Nas tarefas de compreensão de desenhos, presente nesse mesmo protocolo, pedia-se à criança que desenhasse como o avaliador, que desenhava em frente a ele primeiramente um homem, um objeto na mão, um quadrado embaixo de um círculo na posição contrária ao sujeito, ângulos agudo, obtuso e reto (conforme Figura 4). Sua execução (Figura 5) mostra que ele reproduziu apropriadamente os desenhos propostos pelo avaliador frente a frente, realizando uma dessas tarefas em espelho. Porém identificou esse erro antes da comparação com o avaliador.



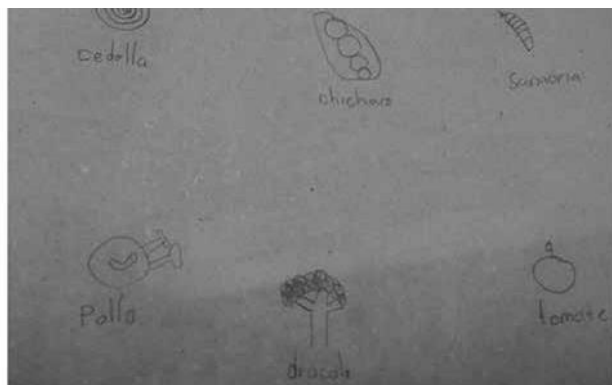
**Figura 4** - Desenho realizado pelo avaliador. [Fonte: foto dos autores]



**Figura 5** - Cópia realizada por Sebastián.[Fonte: foto dos autores]

Nas tarefas de compreensão e execução de figuras geométricas, em que o avaliador pediu à criança que seguisse as instruções dele para organizar as figuras, por exemplo, “coloque o quadrado em cima do triângulo”, Sebastián realizou adequadamente todas. Na compreensão de orações com estrutura passiva, por exemplo, o avaliador mostrava figuras e pedia para Sebastián identificar em que figura “o trator é levado pelo caminhão” e em qual “o caminhão é levado pelo trator”, e o menino conseguiu identificar o significado correto de todas as orações apresentadas.

Em outra tarefa, a de desenhar verduras, retirada do protocolo *Evaluación neuropsicológica de la integración espacial* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012a), em que se divide a folha em partes e pede-se à criança que desenhe diferentes verduras, Sebastián realizou seus desenhos com detalhes, seus desenhos foram de vegetais. Em espanhol, assim como em português, informalmente se usa a palavra ‘verduras’ (em espanhol também *verduras*) para legumes (*legumbres*) e vegetais (*vegetales*). A criança não se lembrou de uma sexta verdura, mas nos disse que por isso desenharia um frango, notando, portanto, que seu desenho iria contra as instruções, como podemos ver na Figura 6.



**Figura 6** - Resolução de tarefa de desenhar verduras por Sebastián. [Fonte: fotodos autores]

Na tarefa de desenho, observamos que, no desenho de um menino, uma menina, animais e verduras, ele apresentou características diferenciais e essenciais, apesar de que alguns deles eram estereotipados. No desenho de uma mesa com quatro pés, ele apresentou perspectiva e características essenciais. No desenho livre de uma casa e na cópia de uma casa simples, apresentou omissão de detalhes. A cópia de uma casa com perspectiva careceu de profundidade.

Nas tarefas da prova verbal associativa e na prova verbal de conflito, presentes na *Evaluación neuropsicológica infantil breve – Puebla* (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017), Sebastián conseguiu realizar essas duas tarefas, demonstrou que seguia as instruções e se subordinava às regras propostas pelo avaliador. As tarefas consistiam em apresentar à criança estímulos verbais para os quais devia dar uma resposta específica. A instrução consistia na seguinte: “Agora vamos brincar, quando escutar a palavra ‘vermelho’, bata uma vez na mesa e quando escutar a palavra ‘branco’, bata duas vezes. O que você tem que fazer?”, e o avaliador deveria se certificar de que a criança compreendia a instrução, repetindo-a caso fosse necessário. Em seguida foram lidas as seguintes frases<sup>30</sup>: “A

montanha está coberta com neve branca”; “A criança joga com a bola vermelha”; “Pela manhã o céu é azul”; “A menina tem laço vermelho”; “No vaso tem rosas brancas e vermelhas” (SO–LOVIEVA; QUINTANAR, 2017, p. 74)

Depois, na prova verbal de conflito, foram trocadas as respostas aos estímulos, causando conflito com a instrução anterior, e se pediu à criança que batesse duas vezes quando escutasse a palavra ‘vermelho’ e uma vez quando escutasse a palavra ‘branco’. Foram lidas as seguintes frases: “Quando o semáforo está verde, atravessamos a rua”; “A criança tem laço vermelho”; “A montanha está coberta com neve branca”; “A maçã vermelha está em um prato vermelho”; “A criança joga com a bola branca” (SO–LOVIEVA; QUINTANAR, 2017, p. 74).

Na tarefa de identificação de estímulos significativos, lê-se à criança um texto curto e pede-se a ela que, quando escutar a palavra ‘três’, trace uma linha vertical na folha. O texto consiste no seguinte:

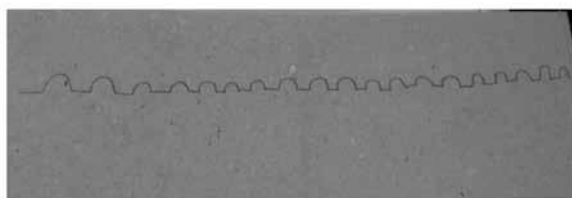
Em três casinhas viviam três alegres porquinhos. Cada um dos três porquinhos tinha três cadeiras para receberem visitas dos outros dois amigos. Em frente às três casinhas havia três pinheiros, três pequenos jardins com muitas flores e três banquinhos para sentar comodamente. Nos pinheiros viviam três esquilos que pulavam de um pinheiro a outro. Também havia três tanques, em cada um deles nadavam cinco peixinhos dourados e quatro azuis (SO–LOVIEVA; QUINTANAR, 2017, p. 83).

Posteriormente se pergunta à criança que número aparece mais vezes no texto lido e quantas vezes aparece. Observa-se a capacidade da criança de seguir a instrução, assim como de utilizar a estratégia dada pelo avaliador para contar quantas vezes aparece



o número ‘três’. Nessa tarefa, Sebastián usou a estratégia dada pelo avaliador de traçar um risco na folha cada vez que escutasse a palavra ‘três’, ele usou a estratégia, mas errou a quantidade de vezes em que foi dita a palavra.

Na tarefa de cópia e continuação de uma sequência gráfica, em que se pede à criança que faça uma cópia de uma sequência gráfica e que siga até o fim da folha sem tirar o lápis do papel, Sebastián tirou o lápis uma vez da folha, mas notou seu erro e continuou sem tirar (Figura 7).



**Figura 7** - Resolução de tarefa de sequência gráfica. [Fonte: foto dos autores]

Na tarefa de formar categorias com imagens de animais e verduras, Sebastián propôs uma categoria abstrata para os animais (selvagens e não selvagens), mas não conseguiu agrupar todos corretamente. Com as verduras, formou grupos com característica concreta, advinda de sua experiência (picantes e não picantes), mas também não conseguiu agrupar as imagens corretamente. Esses erros demonstram falta de conhecimento conceitual no caso do grupo dos animais e falta de familiaridade com as imagens, no caso das verduras. Quanto à análise da atenção voluntária em plano gráfico, na tarefa de tabela com figuras (carinhas), presente no protocolo *Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria* (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a), foi pedido à criança que marcasse todas as carinhas iguais à que fora escolhida pelo avaliador. Observamos um rastreio desorganizado, mas ele conseguiu marcar todas as figuras que lhe foram pedidas e depois as verificou com rastreio organizado.

Nas tarefas de cópia, ditado e escrita espontânea, Sebastián apresentou adequada distribuição de espaço na folha, suas dificuldades se referiam a omissões de letras, não respeitava sinais de pontuação, o uso das maiúsculas e o espaço entre as palavras. Na escrita não tinha consolidado o uso do ‘H’ e confundia as letras y-ll, t-l, s-c, m-n, q-d, q-p. Observamos que, em todas as tarefas de escrita, ele apresentou confusão na relação fonema-grafema de b, v, d. A orientação do avaliador não ajudou a diminuir a ocorrência de tal erro.

Nas tarefas de leitura, leu de forma fluída, apresentou adequada métrica e respeitou as pausas dos sinais de pontuação. Na compreensão de leitura simples (contos), Sebastián entendeu o significado e sentido de um deles, no outro entendeu sentido parcial. Nas tarefas de cálculo, realizou corretamente as operações aritméticas simples de soma e subtração. Frente às tarefas de multiplicação e divisão, disse que não sabia resolver. Também executou corretamente as tarefas de seriação e igualação de conjuntos.

Na tarefa de contagem regressiva de 15 a 3, presente no protocolo Quintanar e Solovieva (2010b), foi pedido à criança que contasse de dez a três, se ela se equivoca, o avaliador conta em voz alta, se a criança não acompanha, começa-se a contar nos dedos junto com ela. A criança contou até um, porém percebeu seu erro. Dessa forma, demonstrou que compreendia a instrução dada, comparando com o resultado de sua tarefa e corrigindo o erro em vários momentos.

Em uma tarefa em que devia desenhar um relógio demonstrando a hora correta, Sebastián cometeu erros na distribuição dos números no relógio, mas, com ajuda, conseguiu realizá-la. Também percebemos que ele não sabia verificar as horas no relógio quando essas não correspondiam a uma hora exata, por exemplo, 06 h 40 min. Porém, depois de haver sido ensinado a verificar os minutos, a criança conseguiu dizer as horas nas tarefas seguintes. A resolução dessa tarefa se encontra na Figura 8.



**Figura 8**-Resolução da tarefa do relógio por Sebastián. [Fonte: foto dos autores]

Em outra atividade, Sebastián demonstrou sua facilidade em aprender. Na tarefa de leitura, percebemos que Sebastián confundia ‘b’ com ‘d’, mas, assim que lhe ensinamos as diferenças das letras, ele demonstrou que aprendera, conseguindo realizar, sozinho, as atividades que demandavam a escrita dessas letras. Nos cubos de Kohs (em que a criança tem que reproduzir nos cubos um modelo apresentado em figura), o menino necessitava de orientação quando a tarefa se complexificava, dessa forma, dividimos a imagem do cubo ao meio, facilitando a compreensão, e, após isso, ele conseguiu reproduzir o modelo, aplicando essa mesma estratégia em outro modelo. Portanto, ele conseguiu aplicar as estratégias dadas.

Outra tarefa em que percebemos esse comportamento de não seguir instruções foi a de realizar uma sequência gráfica, que está na *Evaluación neuropsicológica infantil breve – Puebla* (SO-LOVIEVA; QUINTANAR, 2017). A instrução é de que a criança deve copiar a sequência e dar continuidade a ela até o final da folha, sem retirar o lápis. Sebastián utilizou as estratégias e conseguiu realizar as tarefas depois da ajuda do avaliador, o que mostra que alguns comportamentos seus estão em processo de formação, na zona de desenvolvimento próximo.

Concluimos que Sebastián apresentava adequado desenvolvimento dos mecanismos cerebrais funcionais, o que implica adequado estado funcional e amadurecimento das estruturas cortico-subcorticais. Todos os erros e dificuldades que a criança mostrava se deviam a uma falta de preparação psicológica para a escola que

conduziam a uma falta de interiorização dos conceitos básicos da escola primária relacionados com a leitura e escrita. Tais erros não possuíam caráter sistêmico e não se relacionavam com déficit funcional de nenhum dos mecanismos cerebrais. Durante a avaliação foi percebido que, com a ajuda necessária em cada caso, Sebastián podia ser estimulado e aprender o que antes não podia fazer (por múltiplos fatores, inclusive sociais) e desenvolver-se. A partir desse modelo de avaliação é possível saber o tipo e também o nível de ajuda de que a criança necessita (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2008).

A criança compreendia as instruções dadas e realizava as tarefas propostas. Vale ressaltar que uma das queixas era de que Sebastián não seguia indicações e não realizava as tarefas acadêmicas. Percebemos que, no geral, ele notava detalhes e planejava sua ação, percebia seus erros e os corrigia, antecipava as instruções, mas conseguia realizar as tarefas com a regulação externa do avaliador. Também em algumas tarefas usava de sua linguagem para regular sua conduta. De acordo com Luria (2015, p. 298), a linguagem “formula o objetivo da ação, o correlaciona com o motivo e traça o esquema fundamental daquele problema que o homem levanta”. Sebastián sempre repetia o enunciado em voz alta antes de realizar a tarefa.

Outra queixa apresentada foi que ele dependia do acompanhamento constante da mãe para fazer as tarefas. Na avaliação percebemos que, em tarefas em que ele encontrava dificuldades, a linguagem externa do avaliador o ajudava, aplicando as estratégias que lhe eram fornecidas. Diante dessas percepções foram fornecidas sugestões para contribuir para o desenvolvimento da criança. Foi indicado um lugar de atenção profissional condizente com a abordagem. Aos pais foi sugerido que atribuíssem responsabilidades (organizar suas coisas, preparar a mochila para a escola, ajudar a pôr a mesa etc.) à criança e que verificassem seu cumprimento; que solicitassem verificar as tarefas escolares e corrigirem se neces-

sário, pois era importante ajudá-lo a realizar as tarefas nesse momento, mas sugerimos que ele conseguisse fazê-las sozinho; que ele fosse incluído em atividades esportivas recreativas com grupos pequenos; que se trabalhasse com reconhecimento das horas em relógio; que se realizassem exercícios que ajudassem a criança na consolidação de direita-esquerda por meio de atividades lúdicas; que impulsionassem o interesse por leitura, iniciando por contos simples e havendo discussão do conteúdo com o adulto, sendo possível realizar um resumo da leitura, utilizando normas ortográficas e de pontuação; que realizassem exercícios com pares de palavras com proximidade fonêmico-gráfica, além de representar essas oposições de maneira gráfica por meio de desenhos infantis; que reforçassem e celebrassem as conquistas da criança, fazendo-a reconhecer suas capacidades para realizar as tarefas; que evitassem castigos e proibições condutuais, os quais não contribuem para manter a motivação adequada para a realização das tarefas nem para relações de confiança e respeito em família.

Na avaliação foram usados os instrumentos construídos pelos pesquisadores do programa de mestrado, porém Quintanar (2009) faz a ressalva de que o desenvolvimento de instrumentos se faz importante porque organiza e sistematiza o trabalho do neuropsicólogo e/ou do psicólogo. No entanto, assim como os instrumentos são fundamentados pela teoria em questão, também o avaliador deve ser grande conhecedor da teoria para conseguir avaliar de forma não apenas quantitativa, mas também qualitativa.

### **Considerações finais**

A partir do caso de Sebastián, percebemos que o(a) psicólogo(a) tem papel importante, já que quando as queixas chegam para esse(a) profissional: ele(a) pode diagnosticar a criança com um transtorno, a partir dos sintomas apresentados por esta e legitimar sua culpa pelo próprio fracasso, ou pode contribuir para

o desenvolvimento da criança, ao entender em que nível está seu desenvolvimento.

Frente à crescente patologização do desenvolvimento humano, como apresentamos com o alto número de crianças diagnosticadas com transtornos e déficits, faz-se possível pensar em formas diferentes de se conduzir a avaliação psicológica. O exemplo apresentado em nosso capítulo mostra que, em caso de queixas relacionadas à inquietude e hiperatividade (queixas apresentadas pelos pais e escola), pode-se realizar uma avaliação que não contribua para a rotulação da criança com um diagnóstico sintomático, mas que se verifiquem as causas de suas dificuldades. Os pressupostos do enfoque histórico-cultural são importantes para nós porque a forma segundo a qual compreendemos o desenvolvimento do cérebro como cultural nos possibilita pensar intervenções que perpassam as soluções ‘biológicas’, que finalizariam na receita de um remédio para essas crianças, assim como já havia acontecido com crianças que chegaram para fazer avaliação. Em uma ‘avaliação tradicional’, Sebastián poderia receber um diagnóstico que reforçaria ainda mais o rótulo na escola, avolumando o número de casos de crianças diagnosticadas equivocadamente. Sebastián ilustra a criança do século XXI que, sem qualquer problema relacionado ao desenvolvimento psíquico, pode ser rotulada por um transtorno e, dessa forma, culpabilizada pelo seu suposto fracasso escolar.

A avaliação baseada nos pressupostos da teoria histórico-cultural pode ser uma ferramenta interessante e fundamental que contribua para a formulação de métodos que favoreçam o desenvolvimento da criança. A avaliação torna-se importante na preparação da criança para a escola, pois entender como a criança está pensando (as estratégias que usa na resolução de problema para controlar sua conduta) pode contribuir mais no desenvolvimento dos processos. Assim, as avaliações têm como objetivo investigar

as potencialidades da criança e não as dificuldades, como acontece nas avaliações tradicionais.

Faz-se importante também averiguar não só o que a criança realiza sozinha, mas também o que está em processo de formação, visível quando necessita do adulto. Nesse sentido, avalia-se não somente o desenvolvimento atual da criança, mas também a zona de desenvolvimento próximo. Dessa forma, o adulto, ao reconhecer esses estágios de desenvolvimento da criança, pode contribuir para que ela venha a fazer, sozinha, aquilo de que até então necessitava de ajuda, contribuindo para o seu desenvolvimento.

O caso apresentado aqui consiste em uma avaliação de caráter clínico, mas que percebemos que avança em relação às avaliações baseadas em outras abordagens. Na avaliação de Sebastián pudemos compreender seu funcionamento cerebral e psicológico, analisamos onde estão suas dificuldades e potencialidades, também que o auxílio do adulto é importante em certas tarefas. Analisamos as atividades que estão em sua zona de desenvolvimento próximo e percebemos o que ele consegue resolver com o auxílio do adulto e que em algumas tarefas sua linguagem externa o ajuda a resolver a tarefa. Concluímos que ele apresenta adequado desenvolvimento dos mecanismos cerebrais funcionais e que as intervenções tanto na escolar como em casa são fundamentais para seu desenvolvimento, oferecendo sugestões para ambos, para que os processos psíquicos necessários para seu êxito no processo de escolarização sejam formados.

O estudo genético aprofundado do desenvolvimento humano, bem como dos processos de aprendizagem, e a avaliação formulada a partir desse conhecimento podem ser pontos de partida que possibilitem pensar formas de contribuir para o desenvolvimento da criança. Esperamos que este trabalho contribua para o avanço nos estudos baseados nessa abordagem, bem como para uma prática que se embase nessa teoria.

## Referências

ANVISA. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde**, ano 8, n. 23, 2014. Disponível em:<<http://portal.anvisa.gov.br>>. Acesso em: mai. 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical Manual of Mental disorders DSM 5**. Washington, DC, London, England: APA, 2013.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Cromosete, 2001.

CABUT, S. **Le monde science et techno**, 2013. Disponível em:<<http://www.polbr.med.br/ano13/fran0513.php>>. Acesso em: jul. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Avaliação Psicológica: Diretrizes na Regulamentação da Profissão**. Brasília: CFP, 2010.

EIDT, NadiaMara. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação**. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscou: Ed. Progreso, 1987. p. 104-124.

ESLAVA COBOS, Jorge. Significado clínico de las dificultades en la adquisición de la lectoescrita. In: QUINTANAR, Luis et al. (Or-



g.). **Dificuldades en el proceso lectoescritor**. México: Trillas, 2009. p. 9-22.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p 99-124, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 11, n.2, p. 323-338, 2007.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS: antologia**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Sobre o Desenvolvimento Criativo de Vigotski. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escolhidas III**. [S.l]: Marxists Internet Archive: Licença Creative Commons, 1989. Disponível: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1979/01/vigotski.htm>>. Acesso em: dez. 2016

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; YGOTSKYL, Lev Semionovitch (Org.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes. 1991. p.87-106.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovit-

ch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone editora, 2014. p.59-84.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In VIGOTSKII, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p.21-23.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 2015.

MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA. **Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica**. [19--?] . Disponível: <<http://www.neuropsicologia.buap.mx/>>. Acesso em: dez. 2016.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In. TANAMACHI, Elenita Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes (Org.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-72.

MELLO, Suely Amaral. Prefácio. In: QUINTANAR Luis; SOLOVIEVA, Yulia (Org.). **Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar**. Uberlândia, Brasil: Edufu, 2013. p. 7-11.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, número especial, p. 107-121, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e educação: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Ed., 1984.

QUINTANAR, Luis. Formas de evaluación de las causas de las dificultades en la lectoescrita. En: QUINTANAR, Luis et al. (Org.). **Dificultades en el proceso lectoescritor**. México: Trillas. 2009. p. 35-50.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Manual de Evaluación Neuropsicológica Infantil**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2003.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. Aproximación histórico-cultural: Fundamentos teórico metodológicos. In: ESLAVA, Jorge. et al. (Org.). **Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas**. Colombia: Magisterio, 2008. p. 145-181.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria. In: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. (Org.). **Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del niño preescolar**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010a. p. 43-66.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. Evaluación del nivel de preparación psicológica del niño para la escuela. In: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño preescolar Puebla**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010b. p. 11-44.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Protocolo para la evaluación de las imágenes internas**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2010c.

RICCI, Paulo Sérgio Pereira. **Análise da proposta de Avaliação Neuropsicológica de A. R. Luria e suas utilizações contemporâneas**. 2014. 202f. Dissertação (mestrado em Psicologia) –Programa

de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SOLOVIEVA, Yulia. **La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural**. México: Ediciones CEIDE, 2014.

SOLOVIEVA, Yulia; LÁZARO, Emelia; QUINTANAR, Luis. Diagnóstico psicológico en la edad preescolar. **Neuropediatría**, v. 4, n. 1, p. 35-50, 2006.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Evaluación neuropsicológica de la integración espacial**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2012a.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Verificación del Éxito Escolar**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2012b.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Principios y objetivos para la corrección y el desarrollo en la neuropsicología infantil. In: PATIÑO, Hilda.; LÓPEZ, A. (Org.). **Prevención y evaluación en psicología. Aspectos teóricos y metodológicos**. México: Manual Moderno, 2014. p. 61-74.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Qualitative síndrome analysis by neuropsychological assessment in preschoolers with attention deficit disorder with hyperactivity. SCOPUS Russian Psychological Society. **Psychology in Russia: State of the Art.**, v. 8, n. 3, p. 1-12, 2015.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR Luis. Análisis sindrómico en casos de problemas de desarrollo y aprendizaje: siguiendo a A. R. Luria. In: DA SILVA MARQUES, Daniela Filipa; AVILA-TOSCANO, José Hernando; GÓIS HORÁCIO, José Loenel; FERREIRA, Naide ; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis (Orgs.). **Neuro-**

**science to Neuropsychology:** The study of the human brain (volumen I). Barranquilla, Colombia: Ed. Corporación Universitaria Reformada, 2016. p. 387-414.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Evaluación neuropsicológica infantil breve – Puebla.** México: Universidad Autónoma de Puebla, 2017. ISBN: 978-607-525-387-9

VIEIRA, Ana Paula Alves. **O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural:** menos rótulo e mais aprendizagem. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV:** Psicología infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III:** Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas I:** El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.



## **CAPÍTULO 7**

# **ANÁLISE DA ATIVIDADE-GUIA COMO UM DOS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO: APONTAMENTOS INICIAIS<sup>30</sup>**

*Ana Paula Alves Vieira  
Glaucia Rodrigues da Silva  
Maria da Apresentação Barreto  
Fernando Wolff Mendonça  
Marilda Gonçalves Dias Facci  
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal*

### **Introdução**

Tem-se avolumado o número de queixas de crianças encaminhadas para o psicólogo com dificuldades no processo de escolarização, queixas quase sempre associadas ao processo de apropriação da leitura, da escrita e da matemática. Tais demandas têm forjado o desenvolvimento de acentuado número de estudos sobre a avaliação psicológica a partir da psicologia histórico-cultural (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al., 2007; LESSA, 2014; VIEIRA, 2017, dentre outros). Isso se deve ao fato de que essa teoria possibilita novas alternativas para a compreensão dos problemas de escolarização que permeiam o processo ensino-aprendizagem e conduz a novos caminhos para a realização da avaliação psicológica e pedagógica no contexto educacional.

O método instrumental proposto por Vygotski (2013) contribui para o entendimento do desenvolvimento humano e fornece subsídios para a avaliação desse processo e, conforme observar-

<sup>30</sup> O texto está vinculado a pesquisa sobre avaliação psicológica, que recebeu financiamento da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.

mos no decorrer do capítulo, permite a análise de como a criança se apropria dos signos elaborados pela humanidade, pois o domínio dos instrumentos e operações resulta na formação das funções psicológicas superiores.

Segundo Leontiev (1984), a internalização dos processos psíquicos ocorre a partir da atividade do sujeito, o que deu origem à formulação, juntamente com seus colaboradores, da Teoria da Atividade. Assim, tanto para Leontiev (1984) quanto para Elkonin (1987), o estudo do desenvolvimento deve partir da atividade da criança, pois é esta atividade que determinará o rumo do desenvolvimento alcançado pela criança, uma vez que em cada período de vida esta estabelece um tipo de relação com a realidade, caracterizando sua atividade principal. A partir dessa atividade formam-se novos processos psíquicos (neoformações) que serão importantes para o subsequente período do desenvolvimento. Dessa forma, a análise da atividade-guia, ou atividade principal, torna-se fundamental também no processo avaliativo.

Pela importância dos processos avaliativos a partir dessa teoria, estamos realizando uma pesquisa, aprovada pela Fundação Araucária na Chamada Pública nº 001 /2016 - Programa de Pesquisa Básica e Aplicada, a partir da qual se origina este capítulo, e que está se desdobrando, também, na elaboração da tese de doutorado de um dos seus autores. Temos como objetivo apresentar alguns resultados iniciais no que tange à análise da atividade-guia como um dos recursos para compreendermos o desenvolvimento cognitivo. Assim, explanaremos sobre o método instrumental de Vigotski<sup>31</sup>, sobre a teoria da atividade representada por Leontiev, sobre as atividades-guia do desenvolvimento e, por fim, a partir desses pressupostos, apresentaremos uma avaliação realizada por nós que partiu da análise da atividade-guia da criança para compreender

---

31 A escrita “Vigotski” foi aquela que optamos utilizar no corpo deste trabalho, porém nas citações e nas referências estão mantidas as grafias correspondentes às obras consultadas.



as dificuldades que estão ocorrendo no processo de escolarização, constituindo-se, portanto, como uma alternativa de explicação e superação da queixa escolar.

## **7.1 Contribuições do método instrumental e o processo ensino-aprendizagem**

Lev Semynovitch Vigotski(1896-1934) é considerado o fundador inicial da psicologia histórico-cultural e, juntamente com Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979) e colaboradores, se dedicou a estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.), tendo por base os pressupostos do método materialista e dialético (SHUARE, 1990).

Uma premissa do autor é a de que a formação das funções psicológicas superiores (FPS) segue o caminho do nível interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, primeiro ocorre o desenvolvimento entre as pessoas, nas relações sociais, para depois ser internalizado e formar um plano da consciência do indivíduo. Luria (1981), ao estudar o desenvolvimento das FPS, analisa que as funções corticais superiores devem ser compreendidas como sistemas funcionais, pela plasticidade do cérebro. Elas são decorrentes, como afirma o autor e também Vygotski (1996a), do processo histórico. Devemos buscar seu desenvolvimento tanto na filogênese como na ontogênese, permeado pelas condições histórico-sociais, produzidas por meio das relações de trabalho. Luria (1981, p. 16) afirma que as formas superiores da atividade consciente são sempre baseadas em apoios ou artifícios historicamente gerados, que 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”.

Para Vygotski (1995), as FPS se estabelecem em dois aspectos: compreendem os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento – a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, entre outros – e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais. Essas funções são desenvolvidas na coletividade, são mediadas e exigem voluntariedade, não nascem prontas, acabadas, no sujeito, mas vão se complexificando conforme o indivíduo se apropria da cultura. Nesse sentido, Vygotsky e Luria (1996, p. 177, grifo do autor) analisam:

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.

### **Os autores, afirmam, ainda:**

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 (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 183).

A capacidade de fazer uso de ferramentas, que dá indicações do nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo, é que diferen-

ciará a criança do adulto, assim como o homem do animal. Conforme propõe Baquero (1998), as FPS, que vão se desenvolvendo na trajetória de vida da criança, exigem uma utilização mais significativa de mediadores com crescente envolvimento de regulação voluntária e realização consciente, estando estreitamente vinculadas ao processo de escolarização. A mediação cultural que ocorre na escola, portanto, é um aspecto primordial para o desenvolvimento de todas as FPS, pois ela proporciona ao indivíduo possibilidades de se apropriar dos conceitos científicos.

Todas as FPS são internalizadas a partir da apropriação da cultura e são mediadas, sendo que a mediação é, para Vigotski (1996a), o traço fundamental da atividade humana. Todo comportamento ou operação intelectual são mediados pelo instrumento psicológico, ou signo – orientado para a psique e o comportamento, modificando-os –, ou instrumento técnico – orientado para modificações no objeto externo, e, conseqüentemente, modificando as relações dos homens, principalmente com o trabalho, pois, a partir dele, é possível fabricar os meios de produção e, dessa forma, transformar a natureza. Os dois tipos de instrumento, psicológico ou técnico, embora diferentes, estão estreitamente relacionados.

Para Vigotski (2000), desenvolvimento e aprendizagem não constituem dois processos independentes, mas estabelecem relações complexas e estão relacionados desde o nascimento. Em suas pesquisas, esse autor identificou dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo – que constitui as funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados – e o nível de desenvolvimento próximo ou imediato – que se refere àquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas por meio da solução de tarefas, com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. Esse segundo nível de desenvolvimento é justamente aquele que deve ser analisado nas avaliações psicológicas, mas é, quase sempre, negligenciado num processo de avaliação.

Considerando, como já foi exposto, que o desenvolvimento das FPS ocorre a partir da interação entre as pessoas, por meio da apropriação da cultura, entendemos que o ensino tem valor preponderante, pois é a aprendizagem dos conhecimentos científicos que provocará o desenvolvimento dessas funções. O conceito científico surge durante uma operação intelectual, e sua formação é resultado de uma combinação do uso das funções intelectuais. O processo ensino-aprendizagem, portanto, decorre de uma relação dialética na qual a apropriação dos conceitos mobiliza o desenvolvimento das FPS e estas, desenvolvidas, auxiliam na formação de novos conceitos, em um modelo espiral, mediado pelo uso funcional da palavra. Vygotski (1993, p. 176) compreende que o signo e a palavra permitem ao indivíduo dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-o de forma a resolver a tarefa proposta.

A cultura atua, de acordo com 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.

Galperin (1902-1988), outro renomado pesquisador da escola de Járkov, fundada por Vigotski, Luria e Leontiev, busca em sua atividade de estudo sustentar que atividades de ensino adequadamente organizadas possibilitam a formação de processos mentais que orientam a atividade de apropriação do conhecimento pelo aluno. Propõe que atividades planejadas possibilitam a mobilização das FPS dentro de um movimento dialético espiral de complexidade, possibilitando a formação de ações mentais e de conceitos base para o desenvolvimento do pensamento teórico.

De acordo com Galperin (2009), o processo de formação de conceitos e das ações mentais é determinado pelas condições que são colocadas pelo adulto para que a nova ação possa ser executada. Tais condições que orientam a ação da criança são denominadas por esse autor de base orientadora da ação (BOA). Para isso, Nuñez e Oliveira (2013, p.295) explicitam que Galperin marca essencialmente três aspectos fundamentais em sua proposição, a saber: “primeiro encontrar a forma adequada de ação; segundo, encontrar a sua forma material de representação; e terceiro, transformar esta ação externa em interna”. Organizada essa forma de ação, observamos as mudanças na forma de ação do aluno na atividade quando ela percorre o caminho do material para o verbal e, posteriormente, para o mental. Essa transformação efetiva-se centrada em um conhecimento nuclear que será orientado pela ação docente organizada. Dessa forma, o tipo de ensino influencia na formação dos processos mentais da criança, o que leva à conclusão de que o adulto tem papel fundamental no desenvolvimento psíquico ou, em outras palavras, o que a criança apropria do mundo cultural depende da orientação do adulto, do tipo de BOA utilizada por ele. O autor também apresenta um aspecto importante acerca das mediações que são necessárias para realizar as atividades cognitivas, de forma a levar o aluno a concluir as tarefas.

Ao tratar a mediação, nos remetemos ao método instrumental, que compreende que todo comportamento do homem é mediado por instrumentos e signos, fugindo de uma relação entre estímulo e resposta. Compreender o método instrumental é fundamental para o estudo das FPS e para a avaliação psicológica dos problemas que ocorrem no processo de escolarização, relacionados ao ensino-aprendizagem, por exemplo, da leitura, da escrita e de operações matemáticas, como ocorre, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental. Entendemos, conforme propõe Saviani (2003), que a escola tem a finalidade de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens, tornando-os mais humanizados,

pois a humanização ocorre em decorrência da apropriação da cultura e da complexificação das FPS.

De acordo com Vygotski (1995), na avaliação das FPS devem-se realizar a análise do processo e não do objeto, a análise explicativa e não a descritiva e, finalmente, a análise genética, que volta ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento. O que interessa, mais do que os resultados obtidos na avaliação, é entender o processo, os instrumentos mediadores que a criança utiliza para responder às questões postas; importa explicar, e não somente descrever, o que está acontecendo em nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo, assim como é fundamental analisar a origem daquela dificuldade ou comportamento que foram produzidos no processo de escolarização, no caso da criança encaminhada pela escola porque não está conseguindo se apropriar dos conteúdos curriculares. Ir à origem, recuperar a história da produção das queixas escolares traz todo um diferencial para avaliarmos o estudante, posto que historicamente a culpabilização do indivíduo tem sido, quase sempre, a matriz explicativa para todas as situações produtoras do fracasso escolar.

A atividade de estudo no processo avaliativo deve partir de como a criança se relaciona com a realidade, a fim de explicar como esta tem formado suas funções psicológicas superiores, quais os motivos e sentidos apropriados pela criança a partir da atividade-guia, como explicaremos melhor no próximo item. Estamos aqui considerando que temos que compreender qual a atividade-guia da criança naquela fase de desenvolvimento na qual está sendo avaliada. Por exemplo, devemos analisar qual o lugar da brincadeira (atividade-guia do pré-escolar) e do estudo (atividade-guia do escolar) na vida da criança no desenvolvimento psicológico e no processo de escolarização, pois entendemos que a forma como a criança passa pelos períodos do desenvolvimento interfere na apropriação dos conhecimentos científicos na idade escolar. Vale ressaltar que esses

sentidos e motivos são formados socialmente, ou seja, a partir de como o adulto (em casa, na escola ou em outros espaços) possibilita o desenvolvimento da atividade da criança.

## **7.2 Contribuições da Teoria da Atividade**

Assim como Vigotski, Leontiev (2013) reconhece o caráter social do desenvolvimento e, para este, a relação do ser humano com o meio significa uma relação ativa em que, no decorrer do desenvolvimento, o homem se apropria da atividade humana que está engendrada nos produtos dessa atividade e que é transmitida de geração em geração. Para o autor, os polos sujeito e objeto não são opostos, já que pela atividade o objeto refletido é traduzido em imagem subjetiva e, concomitante a isso, a imagem subjetiva é encarnada nos produtos da atividade. De acordo com o autor, a atividade tem função de “orientar o sujeito no mundo objetivo” (LEONTIEV, 2013, s.p.). Assim, Leontiev (1984) e seus colaboradores, apontam a atividade como o objeto de estudo da psicologia. Nas palavras de Leontiev (2013, s.p),

[...] 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.

Dessa forma, Leontiev (apud ELKONIN, 1987) aponta que o estudo do desenvolvimento do psiquismo deve partir de como a atividade se forma nas condições concretas da vida no decorrer do

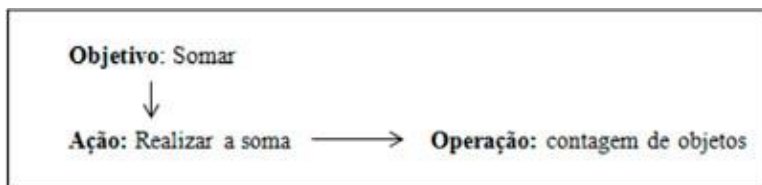
desenvolvimento. Assim, postula que a característica da mudança de um período do desenvolvimento a outro é a mudança na relação com a realidade, ou seja, a mudança da atividade-guia, entendida como a atividade que orienta o desenvolvimento. De acordo com Leontiev (1987), a vida representa um sistema coerente de processos, assim, no decorrer do desenvolvimento, alguns tipos de atividades tornam-se secundárias em relação a novas formas de relação que vão sendo produzidas. Portanto, Elkonin (1987) afirma que as atividades novas, principais, não substituem as anteriores, mas se convertem em atividades guia.

A atividade guia não é aquela que acontece com mais frequência, mas sim a que cumpre com as seguintes características: possibilita que surjam e se diferenciem outras atividades e reorganiza os processos psíquicos, produzindo mudanças na personalidade infantil (LEONTIEV, 2014a). De acordo com o autor, a formação de novas atividades ocorre quando o resultado da ação se torna mais significativo que o motivo que subordinava a ação, e o que antes era ação se transforma em atividade. O autor dá o exemplo de quando uma criança realiza a ação de estudar para brincar, sendo esse o motivo, mas, depois que obtém boa qualificação como resultado da ação de estudar, ela começa a estudar não mais para poder brincar (motivo anterior), mas sim para obter nota boa (resultado). Dessa forma, ao surgir novos motivos, aparecem novas atividades.

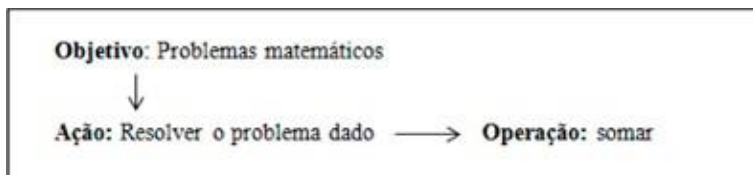
Leontiev (2014a) também aponta que a transição de um estágio a outro se dá pela reorganização das ações e operações para o desenvolvimento de dada atividade. Sobre a definição de ação e operação, o autor explica que a ação é determinada pelo alvo e a operação depende das condições em que o alvo da ação é dado. Assim, uma mesma ação “[...]pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações” (LEONTIEV, 2014a, p. 74). Quando um novo alvo é apresentado e a ação se torna um novo meio para reali-



zarmos uma nova ação, essa ação que se tornou meio se transforma agora em uma operação. Para ilustrarmos, seguem dois esquemas (Figura 1 e 2) sobre exemplos em que uma ação (somar) se converte em operação.



**Figura 1** - Somar como ação (exemplo). Fonte: figuraconstruída por Vieira (2017) a partir de Leontiev (2014a).



**Figura 2** - Somar como operação (exemplo). Fonte: figura construída por Vieira (2017) a partir de Leontiev (2014a).

Leontiev (2014a, p. 76) também postula sobre a mudança das funções psicofisiológicas, as quais “realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade. O grupo inclui as funções sensoriais, as funções mnemônicas, as funções tônicas, e assim por diante”. De acordo com o autor, toda atividade psíquica é executada pelo envolvimento dessas funções e essas são base para “[...] as sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a ‘matéria subjetiva’, por assim dizer, a riqueza sensível, o policromismo e a plasticidade da representação do mundo na consciência humana” (LEONTIEV, 2014a, p. 76).

As mudanças no desenvolvimento dessas funções acontecem quando estas apresentam um “[...] lugar preciso na atividade. Isto

é, se está incluído em uma operação que um certo nível de seu desenvolvimento torne-se necessário para o desenvolvimento de toda ação correspondente” (LEONTIEV, 2014a, p. 77). O autor exemplifica com o processo de formação da audição fonética na criança. A capacidade complexa de distinção de fonemas (sons significativos da língua) é uma necessidade para que a criança possa distinguir palavras com sons semelhantes e de diferentes significados. Assim, para que a criança pronuncie os fonemas corretos de seu idioma, ela deve ter desenvolvido a capacidade de distinção desses fonemas, que foi possível pela necessidade para tal. Outra pessoa que possui outra língua nativa não é capaz de fazer essa distinção apenas por convívio, é preciso que ocorra um processo de apropriação. O autor também cita como exemplo a capacidade de distinção de cores, desenvolvida por pessoas que têm como atividade o bordado. Podemos concluir que uma criança ou adulto reestrutura e desenvolve suas funções de acordo com as suas atividades e para realizar ações correspondentes.

A mudança de uma atividade principal à outra surge também por uma contradição entre o modo de vida da criança, de seus conhecimentos e de suas potencialidades, assim como surgem pelas cobranças, formas de relacionamento com outras pessoas ao seu redor (LEONTIEV, 2014a). Poderíamos dizer, dessa forma, que ocorrem mudanças tanto internas quanto externas que levam o indivíduo a ter uma nova atividade.

Sobre a mudança no conhecimento, Leontiev (2014a) se refere à experiência pessoal que determinado fenômeno tem para a criança, a qual o autor denomina de sentido. Para que uma atividade seja convertida em principal, ela adquire novos sentidos para a criança. Nas palavras do autor,

[...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvi-

mento 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 a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (LEONTIEV, 2014 a, p.67)

Para exemplificar, o autor escreve sobre a transição da criança pré-escolar para a escolar, na qual a criança no início mostra com orgulho aos adultos suas atividades do jardim de infância, mas, depois de aumentar seus conhecimentos e capacidades, essa criança começa a se desinteressar por essas atividades e passa a se interessar pela companhia de crianças mais velhas, por conversas, por brincadeiras de rua. Nessa transição, a criança necessita ser inserida nesses outros meios. Portanto, vemos a importância de o avaliador entender essa transição para saber analisar de fato o desenvolvimento da criança e para que possa contribuir com sugestões para reorganizações na família, bem como nas ações pedagógicas que serão propostas no cotidiano da sala de aula.

Elkonin (1987; 2012) afirma que a introdução do conceito de atividade foi importante para a divisão dos estágios do desenvolvimento. O autor formulou um esquema de periodização, a partir da Teoria da Atividade, buscando uma unidade entre os aspectos intelectuais e afetivos no desenvolvimento. Dessa forma, o período que vai até um ano de idade (período pós-natal), aproximadamente, é caracterizado pela atividade-guia de contato emocional direto com o adulto.

De acordo com Leontiev (1984), a atividade comunicativa da criança se dirige ao adulto cuidador, o qual é o portador dessa atividade, e que em sua estrutura possui signo e significado. Segundo Vygotski (1996b), o bebê é incapaz de satisfazer suas necessidades, sozinho, e utiliza suas mínimas possibilidades de comunicação para tal, como sorrir e chorar. A partir dessa atividade-guia de con-

tato emocional direto, as ações sensório-motoras de manipulação tomam forma e serão a atividade-guia do período seguinte (ELKONIN; 2012; FACCI, 2004).

Na primeira infância (aproximadamente de 1 a 3 anos), a relação da criança com a realidade passa a ser a ‘atividade objetal manipulatória’ (ELKONIN, 1987). Nesse período a criança aprende, a partir dos adultos, a manipular os objetos construídos pela humanidade (colher, cadeira etc.). Dessa forma, também se complexifica a comunicação com os adultos com o desenvolvimento da linguagem.

A principal atividade do período seguinte– pré-escolar - corresponde à brincadeira de papéis, na qual a criança resolve a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações (LEONTIEV, 2014). A criança modela as relações humanas ao representar o papel do adulto, reproduzindo as ações deste e generalizando-as (ELKONIN, 2012). Uma nova estrutura da personalidade é configurada e Vygotski (1996a) denomina os novos processos psíquicos desenvolvidos de neoformações. São considerados neoformações do período pré-escolar o domínio dos meios, a consideração de outra pessoa e a atividade voluntária, que corresponde à possibilidade de regular sua própria conduta (GONZÁLEZ, 2012). Essas neoformações são importantes para o período escolar.

O período escolar é caracterizado pela atividade de estudo e ocorrem várias mudanças na rotina da criança, como a sua relação com o estudo, as conversas com os adultos, as obrigações com a tarefa de casa, dentre outras mudanças no cotidiano daquela (FACCI, 2004). Nesse período, a criança adquire novos conhecimentos que modificam suas capacidades intelectuais (ELKONIN, 2012).

Na adolescência, a atividade de estudo continua sendo presente e importante para o desenvolvimento, porém outra atividade ganha destaque: a atividade de comunicação íntima pessoal. Nesse

período surgem novos motivos e objetivos direcionados ao futuro (ELKONIN; 2012, p. 167). Facci (2004) afirma que essas novas possibilidades são bases para a atividade profissional/de estudo, a qual caracteriza o seguinte período.

Dessa forma, podemos perceber que a transição de um período ao outro é caracterizada pelas postulações já apontadas por Leontiev (2014a), mencionadas anteriormente, de mudanças nos motivos, sentidos da atividade, reorganização da estrutura do psiquismo (ação, operação e atividade) e desenvolvimento das funções psíquicas.

Esses pressupostos da Teoria da Atividade em consonância com o método instrumental de Vigotski se configuram como essenciais para embasarem um processo de avaliação do desenvolvimento. De acordo com Quintanar e Solovieva (2003), a avaliação psicológica tem como objetivo verificar o estado de formação da atividade-guia da criança, seu nível do desenvolvimento, analisando as neoformações psicológicas. Esses autores desenvolveram, no México, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da neuropsicologia histórico-cultural, instrumentos que permitem a realização de avaliações de caráter qualitativo em níveis psicológico e neuropsicológico. Nesses instrumentos constam tarefas e brincadeiras (atividade proeminente da idade pré-escolar). O instrumento que visava avaliar a atividade voluntária (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2010a) contém um indicador de atividade lúdica, na qual são apresentados brinquedos à criança, assim, podemos avaliar a coerência entre o jogo proposto e sua execução, se a criança se mantém na atividade, sua iniciativa e interesse.

Seguindo esses pressupostos, apresentamos, no próximo item, uma avaliação em que tivemos como um dos objetivos a análise da atividade-guia da criança.

### **7.3 Aplicação de alguns pressupostos da psicologia histórico-cultural na avaliação – caso Augusto**

Como foi mencionado na introdução deste trabalho, este capítulo é derivado de uma pesquisa aprovada pela Fundação Araucária na Chamada Pública nº 001 /2016 - Programa de Pesquisa Básica e Aplicada e de pesquisa de doutorado em andamento. Nessa pesquisa, uma das atividades propostas é realizar avaliações psicológicas com oito crianças que frequentam a primeira fase do ensino fundamental em escolas públicas. Os encaminhamentos que justificam a solicitação de avaliação trazem um ponto em comum: esses alunos não estão tendo o desempenho esperado em termos de aprendizagem escolar. Até o momento foram avaliadas quatro crianças selecionadas por orientadoras pedagógicas de uma escola municipal do Paraná. Avaliamos uma criança do 2º ano, duas do 3º ano e uma do 4º ano. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisas com seres humanos da Universidade Estadual de Maringá (processo sob número CAAE70843717.1.0000.0104, parecer n. 2.451.326)

Portanto, as crianças são consideradas escolares ou em transição do período pré-escolar para o escolar. Dessa forma, incluímos no processo de avaliação a análise da atividade-guia e das neoformações dela advindas, juntamente com outras atividades, para observar o desenvolvimento das FPS. Com a colaboração de um pedagogo, que faz parte da equipe de pesquisa, também aplicamos uma avaliação que envolvia atividades de leitura, escrita e matemática. Importante destacar que neste texto focaremos somente nas tarefas relacionadas à atividade-guia.

O início do processo de avaliação psicológica das queixas escolares se deu a partir das entrevistas com as mães e professores. Na entrevista abordamos questões relacionadas ao desenvolvimento do aluno e à vida escolar. Questionamos, mais especificamente, sobre o tipo de brincadeira da criança em casa, se brincava de jogo de papéis, qual era a brincadeira (casinha etc.) e como se comportava

nela. Também perguntamos sobre os hábitos de estudo da criança em casa, bem como se os pais valorizavam o estudo. Junto ao professor investigamos os tipos de brincadeira da criança em sala de aula, a relação dela com o estudo, a presença dos pais na escola e se a criança realizava as tarefas levadas para casa. Na sequência foram realizadas outras atividades, que consistiram na confecção de desenhos da família e da escola, brincadeira de jogo de papéis, atividades de formar conjuntos e sequência de objetos, jogo de pergunta e resposta com cartões, atividade de memorização de lista de palavras e figuras a partir de recursos mnemônicos, atividades de linguagem escrita e matemática, análise dos materiais escolares, jogos de regras e atividade de leitura, no entanto, neste capítulo, trataremos da atividade do jogo de papéis.

No projeto de pesquisa em desenvolvimento fizemos a avaliação de quatro crianças e aqui optamos por relatar a avaliação de um menino, que chamaremos de Augusto. Augusto tinha oito anos e estava no segundo ano do ensino fundamental. Tinha como queixa o fato de que era um aluno repetente que apresentava dificuldades em aprender português. Foi realizada uma entrevista com sua mãe que confirmou a queixa da escola de que apresentava dificuldades com a língua portuguesa desde que começara a estudar, aos seis anos, por esse motivo a mãe era chamada frequentemente à escola. A mãe também contou que ele não gostava de brincar, era quieto, às vezes meio estressado, comportava-se como adulto, “nem parece ter criança em casa” e que “sempre foi assim”, relata a mãe. Porém, ao entrevistarmos a professora regente da turma de Augusto, ela pareceu descrever outra criança no que tangia à sua relação com a brincadeira. Ela afirmou que ele era quieto, “na dele” (sic), mas que costumava fazer as atividades rapidamente para poder brincar.

Depois de conhecer o Augusto, em uma sessão na qual desenhou sua família e a si mesmo na escola, percebemos algumas dificuldades na escrita e como se recusava em realizar qualquer tarefa

relacionada à atividade de estudo. A atividade de estudo consiste na atividade proeminente dos escolares, o que significa que é a relação com a realidade que reorganiza os processos psíquicos, produzindo as principais mudanças psicológicas – neoformações – na criança, conforme propõe Elkonin (2012). Porém, quando Augusto se recusou a escrever e a desenhar, percebemos a necessidade de analisar seu comportamento na situação de brincadeira.

Elkonin (1980) e Leontiev (2014b) discorrem sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento, como já foi mencionado no item anterior. Nesse sentido, pesquisadores contemporâneos têm desenvolvido esses estudos e implementado projetos e programas que envolvem o jogo de papéis (SALMINA; FILIMONOVA, 2001; GONZÁLES, 2011, SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013). Essas publicações inspiraram o planejamento da brincadeira que propusemos a Augusto.

O tema da brincadeira derivou de uma resposta da criança na primeira sessão. Ela afirmou que, quando crescesse, gostaria de ser padeiro, e considerando seu interesse, esse foi o tema escolhido para a brincadeira de jogo de papéis: padaria.

A brincadeira foi organizada da seguinte forma. Primeiramente foi explicado que brincaríamos de padaria, assim os papéis seriam divididos entre padeiro e cliente. Depois de distribuídos os papéis, dos quais Augusto escolheu ser o cliente, ele deveria escolher os materiais para brincar: blocos de madeira para representar o que seria vendido na padaria, cartões que representavam dinheiro e folha para fazer sua lista de compras. Durante a brincadeira foram propostas situações para verificarmos seu conhecimento em matemática e linguagem escrita, bem como analisamos o sentido dessas linguagens para a criança. Propusemos situações para fazer contas e realizar anotações. Depois guardamos os materiais e conversamos sobre a brincadeira.



Durante a brincadeira foi possível analisar o desenvolvimento de sua função simbólica, já que essa neoformação do pré-escolar é importante para o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática. Augusto demonstrou dificuldade em simbolizar os materiais que fariam parte da brincadeira, conseguindo propor símbolos a partir de mediações apenas. Observamos que essa dificuldade estava relacionada à falta de interesse no primeiro momento.

Na escolha dos blocos para representar os produtos vendidos na padaria, Augusto selecionou materiais de acordo com a forma dos blocos que lembravam os produtos que ele sabia que eram vendidos na padaria e esses produtos foram escolhidos de acordo com seus gostos pessoais. Augusto escolheu bolinhas pequenas para representar os salgadinhos, quadrados grandes para representar o chocolate, triângulos grandes para representar o iogurte (que era a única bebida de que ele gostava além do suco, destacou que não gostava de café, nem de leite) e triângulos pequenos para representar coxinhas. Os blocos escolhidos encontram-se na Figura 3. Diante dessa situação, observamos que Augusto simbolizava os blocos a partir de um pensamento empírico, relacionado às suas vivências e aos seus gostos.



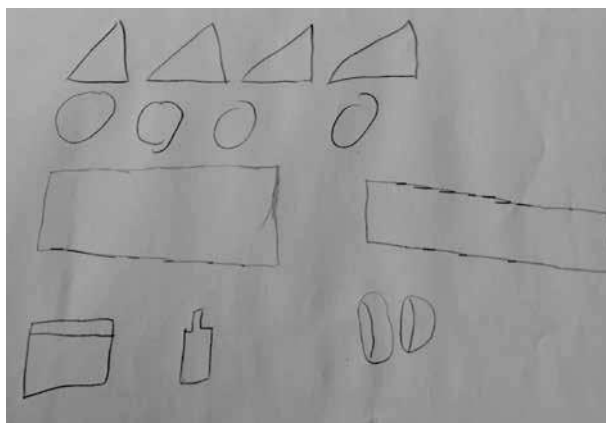
**Figura 3** - Blocos escolhidos por Augusto na brincadeira de padaria. Fonte: foto da autora

Ainda sobre a representação dos materiais, mostramos retângulos de cartolina verde, sugerindo que poderiam ser o dinheiro

do cliente, ele aceitou e começou a escrever números nos dinheiros. Esse comportamento revelou que tem mais facilidade em significar os materiais a partir da linguagem matemática. Nessa brincadeira foram propostas situações que envolviam contas, por exemplo, cada bolo custava R\$ 5 e ele pediu R\$ 4, então teve que resolver a conta  $4 \times 5$ , que a avaliadora disse que era o mesmo que  $5+5+5+5$ , e Augusto fez o cálculo mentalmente, sem dificuldade. Em outra situação, em que pediu quatro salgadinhos (representados por bolinhas) que custavam R\$ 4, teve que fazer  $4 \times 4$ . Ele se mostrou muito interessado e revelou que tinha internalizado o sentido da matemática.

Também foi possível analisar a forma como Augusto se regula em situação de brincadeira, já que a atividade voluntária consiste em outra neoformação característica desse período. Assim, foi sugerido que fizesse uma lista de compras. Em um primeiro momento, na hora de comprar, não olhou para a lista para ver a quantidade que tinha colocado de cada item, contudo, após a mediação, se voltou para a lista e a utilizou para a compra até o final. Tal situação evidenciou que com mediação conseguia fazer usos de signos para se orientar.

Na mesma situação foi possível analisar sua relação com a escrita. A lista de compras que fez continha desenhos do que ele queria comprar (os blocos que representavam as comidas), portanto, ele não se utilizou da palavra ou da letra, mas sim do desenho, como verificamos na Figura 4.



**Figura 4** - Lista de compras realizada por Augusto. Fonte: foto do autor; dado da pesquisa.

Vale ressaltar que Augusto se recusava a desenhar sempre que era pedido, mas em situação de brincadeira e vendo o sentido para tal (fazer a lista de compras), realizou sem se queixar. Na brincadeira também não se opôs a tentar ler a lista de anotações da avaliadora, a qual interpretava o papel de padeira. Mesmo falando que era difícil, deduziu algumas palavras, mas percebemos que ele não sabia ler.

Observamos que se envolveu bastante na brincadeira, embora tivesse dito inicialmente que não sabia brincar. Demonstrou que acedia à brincadeira de papéis desde que orientado por adultos, o que ficou claro no final da sessão, em que falou que a brincadeira foi legal e que gostaria de brincar novamente.

Dessa forma, realizar a brincadeira de jogo de papéis com Augusto foi importante. Ficou claro que, quando se interessava pela atividade ou via sentido no que estava fazendo, mostrava-se falante e disposto, porém, quando não, se queixava dizendo que a tarefa proposta era difícil e que estava cansado. Observamos que tal comportamento se relacionava à falta de interesse para atividades rela-

cionadas ao estudo. Avaliamos, portanto, que era necessário criar sentidos para Augusto, os quais são mais acessíveis em situação de brincadeira. Ele falou que não gostava e não sabia brincar, revelou que precisava do direcionamento do adulto para que organizasse sua brincadeira. Sozinho, brincava com brincadeiras de caráter motor, o que demonstrou que os processos psíquicos que estão em sua zona de desenvolvimento real se relacionam com esses tipos de atividades e com pensamento de caráter empírico, ligado às suas vivências e experiências imediatas.

Na zona de desenvolvimento próximo, na qual o ensino deve agir, estão os processos psíquicos que estão em fase de desenvolvimento e que estão relacionados à brincadeira direcionada e à atividade de estudo. Sobre esses processos que estão na zona de desenvolvimento próximo, percebemos nas atividades realizadas que com mediação conseguia simbolizar e se orientar a partir dos signos.

Percebemos que com o desenvolvimento de seu interesse, possível a partir de um ambiente que o estimulasse para tal, Augusto demonstrava capacidade para aceder à função simbólica e à atividade voluntária, importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita. Isso foi evidenciado em relação à linguagem matemática, já que demonstrou facilidade em simbolizar a partir dessa linguagem e a resolver as tarefas propostas, tornando sua atenção voluntária. Vale ressaltar que seu interesse por essa linguagem pode ser principalmente pelo fato de se sentir reconhecido por ser bom em matemática, frase repetida por ele em vários momentos.

Não é nosso objetivo, aqui, descrever todas as ações realizadas com o aluno, pois nosso interesse era abordar a importância de levarmos em conta a atividade-guia no processo de avaliação psicológica. No entanto, a partir das demais atividades desenvolvidas, avaliamos a atenção, memória, capacidade de abstração, criatividade, entre outras FPS. De forma geral, observamos que o aluno

não estava alfabetizado, possuía pensamento de caráter empírico, ligado às suas vivências e experiências imediatas, apresentando dificuldades no processo de abstração, o que aponta sua dificuldade na linguagem escrita, em que o foco deve ser na forma da palavra e não no objeto que ela representa. Percebemos, entretanto, que com mediação ele conseguia realizar abstrações e se orientava a partir dos signos, apresentando bom desempenho em algumas atividades propostas, o que nos levou a concluir que processos psíquicos como memória voluntária, atenção voluntária, abstração estão na zona de desenvolvimento próximo de Augusto, necessitando da orientação do adulto.

Após realizarmos as sessões com Augusto, fizemos a devolutiva com a sua mãe, a quem explicamos todo o processo de avaliação, as dificuldades apresentadas por ele, bem como suas potencialidades. O propósito dessa devolutiva foi valorizar a atuação da mãe no processo de educação da criança, mostrando para ela a importância de criar um ambiente de estudo dentro de casa e do envolvimento dos familiares nesse processo, bem como a necessidade de realizar brincadeiras e passeios que contribuíssem para a ampliação de sua experiência, para o desenvolvimento de seus processos psíquicos, de seus sentidos e motivos.

Também realizamos um encontro com as orientadoras pedagógicas da escola e com a psicóloga responsável pela mesma, apresentando como foi realizada a avaliação e os resultados alcançados com a mesma. Tivemos como objetivos apresentar para a escola a necessidade e a importância de sua contribuição de forma mais efetiva para o desenvolvimento do aluno e desconstruir a ideia de que a culpa do não aprendizado da criança era dela, que ela tinha algum déficit ou transtorno que justificava suas dificuldades. Recomendamos que deveria ser desenvolvido um trabalho de alfabetização, pois, sem superar essa dificuldade, Augusto não conseguiria seguir sua turma, que se encontrava em um nível de letramento.

Também sugerimos que deveriam ser realizadas atividades que não fossem apenas com papel e lápis (também são importantes, mas devem ser exploradas outras formas), pois Augusto já possuía certa aversão a atividades relacionadas à linguagem escrita (jogos de formar palavras, usar alfabeto, livros diferentes e mais chamativos, entre outros). Como percebemos que Augusto era valorizado nas suas capacidades matemáticas e esse fator influenciava para que o aluno gostasse dessa disciplina, também sugerimos que houvesse mais reconhecimento em realização aos seus êxitos relacionados à língua escrita, encontrando formas de gratificá-lo. O objetivo era mostrar que os sentidos e motivos para a atividade de estudo são apropriados e que tanto a escola como a família têm papéis fundamentais nesse processo.

### **Considerações finais**

O processo de avaliação embasado pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural, mais especificamente do método instrumental e da teoria da atividade, contribui para analisarmos como as funções psicológicas superiores se reestruturam a partir da atividade principal da criança. Vale ressaltar que em um processo de avaliação baseada nesses princípios também devemos analisar a construção da queixa, envolvendo os agentes responsáveis pela educação da criança. É importante analisar não só as dificuldades da criança, mas descobrir as suas potencialidades, os recursos ou instrumentos que usa para resolver a tarefa, verificando quais são disponíveis a ela, o nível de mediação que a criança necessita, analisando a zona de possibilidades da criança (zona de desenvolvimento próximo).

Vygotski (1996) compreende que o desenvolvimento cognitivo é dependente das mediações realizadas no entorno da criança, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento possibilita que o

indivíduo vá se apropriando da realidade externa. No movimento dialético entre aquilo que se dá nos níveis interpsicológico e intrapsicológico o indivíduo vai se humanizando e constituindo sua personalidade. No processo de apropriação e objetivação vai se dando a formação humana, conforme propõe Duarte (2013). A forma de ação com a realidade – a atividade principal ou atividade-guia – é caracterizada por neoformações que vão se complexificando conforme o indivíduo se apropria da realidade e é necessário que esse aspecto seja observado no processo de avaliação.

Dessa forma, os autores Quintanar e Solovieva (2003) afirmam que um dos objetivos da avaliação psicológica é observar as neoformações psicológicas. Para tanto, propõem que as crianças sugiram brincadeiras durante o processo de avaliação com pré-escolares para analisar a atividade voluntária, a função simbólica e outros processos envolvidos com a atividade de brincadeira. Alguns pesquisadores como Solovieva e Quintanar (2013), González (2011), Salmina e Filimonova (2001) também postulam sobre a importância de implementar o jogo de papéis na educação infantil, pois consideram a importância da orientação do adulto nessa brincadeira.

Percebemos que, além da implementação de jogos de papéis com os pré-escolares, também podemos nos utilizar desse recurso na avaliação de crianças que estão no processo de transição da educação pré-escolar para a escolar. Propor o jogo protagonizado, no processo de transição da educação pré-escolar para o ensino fundamental, pode colaborar para que crianças que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita possam, nessa atividade, demonstrar o seu desenvolvimento cognitivo, tanto em nível do que já foi efetivado como também daquilo que está em vias de se desenvolver, tomando como referência que o psicólogo, a partir do método instrumental, fará mediações que possibilitem que o aluno conclua as tarefas propostas.

Como afirma Vygotski (1995), o que interessa é analisar o pro-

cesso da realização das atividades e não somente os resultados das tarefas propostas, assim como observar a origem, neste caso, das queixas escolares. Nesse processo de realização das atividades, o avaliador deve analisar o tipo de mediação de que a criança precisa para resolvê-las, o que Galperin (2009) denomina de base orientadora de ação (BOA). Assim, ao entender que os processos psíquicos são formados a partir do tipo de orientação do adulto, este está implicado no processo de desenvolvimento da criança, o que nos possibilita desconstruir a crença de que a justificativa para a dificuldade da criança está em algum déficit cognitivo.

Trata-se de conhecermos as potencialidades da criança e não somente suas dificuldades, sem deixar de considerar o contexto em que as queixas escolares são produzidas. Desde a produção de Patto (1990) na área de psicologia vimos debatendo o quanto o fracasso escolar tem sido produzido nos alunos, ampliando a compreensão para além da esfera do indivíduo. Nesse sentido, urge que amplie-mos o debate sobre a função social da escola e revisemos nossos modos de avaliação e mediação dessas queixas.

Augusto faz parte de um segmento da sociedade que pouca chance está tendo de se apropriar do gênero humano. Numa sociedade capitalista, estratificada, nem todos os indivíduos conseguem se apropriar dos bens materiais e culturais produzidos pelos homens, nem todas as crianças têm condições objetivas para se apropriar dos conhecimentos. Vivemos em um contexto no qual a educação recebe poucos recursos financeiros para gerir o ensino; muitos professores carecem de formação mais qualificada para lidar com o processo ensino-aprendizagem; os recursos didáticos direcionados a crianças que estão com dificuldade no processo de escolarização ainda são escassos; existem preconceitos em relação a filhos das classes trabalhadoras na questão pedagógica; faltam recursos básicos no que se refere a materiais e recursos humanos na escola e outras mazelas, que permeiam o ensinar e aprender, que



influenciam/produzem crianças que vão esbarrando em dificuldades na escola e que nem sempre conseguem ser socorridas, instalando-se a queixa escolar. Esses aspectos não podem ser relegados em segundo plano quando o psicólogo realiza o processo de avaliação. Nesse sentido, temos que observar, conforme propõe Vygotski (1995), a gênese dos fenômenos, não nos contentando em centrar a análise somente no indivíduo.

Esses foram alguns aspectos que buscamos observar na atividade de avaliação realizada e apresentada neste capítulo. Nossa finalidade com esse processo é compreender como o indivíduo está se apropriando dos conteúdos curriculares e se desenvolvendo, não encerrando nossa análise somente no diagnóstico, na classificação dos alunos. Conforme propõe Vygotski (1995), além do diagnóstico, no processo de avaliação, temos que fazer o prognóstico – entender como essa situação de queixa escolar pode se desenvolver – e, também, propor encaminhamentos, juntamente com a equipe da escola, para superar as dificuldades que estão sendo enfrentadas no processo ensino-aprendizagem de crianças que, como Augusto, podem estar alijadas do processo de humanização, do acesso aos bens culturais produzidos pelos homens, como é o caso daqueles que se não se apropriaram, ainda, da leitura, da escrita e da matemática.

## Referências

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicología del juego**. Madrid: Visor, 1980.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Ed. Progreso, 1987. p. 104-124

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução M. L. Bisoto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, 2012. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>>. Acesso em: nov. 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dez. 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria históricocultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TESSARO, Nilza Sanches; LEAL, Zaira Fatima de Rezende Gonzalez; SILVA, Valéria Garcia; ROMA, Cintia Godinho. Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 323-338, 2007.

GALPERIN, Piotr Yákovlevich. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia (Org.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009. p. 76-79.

GONZÁLEZ, Cyntia Torres. **Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad volun-**

**taria en preescolares mayores.** 2011. 176f. Dissertação (Mestrado) - Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México, 2011.

LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. **Actividad, conciencia y personalidad.** México: Editorial Catargo de México, 1984.

LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: antologia** Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.57-70.

LEONTIEV. **Atividade e Consciência.** Tradução Marcelo José Souza e Silva. [S.l]: Creative Commons, 2013. (Trabalho original publicado em 1972). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>>. Acesso em: nov.2016.

LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13. ed. São Paulo: Ícone editora, 2014. p.59-84.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13. ed. São Paulo: Ícone editora, 2014b., p. 119-142.

LESSA, Patrícia Vaz de. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica.** 2014. 622f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos da neuropsicolo-**

**gia.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

NUÑEZ, Isauro Beltran; OLIVEIRA, Marcus Vinicius de Faria. P. Ya. Galperin: a vida e obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdéz (Org.). **Ensino Desenvolvemental**: vida pensamento e obra dos principais representantes russo. Uberlândia: EDUFU, 2013. p.283-314.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Manual de Evaluación Neuropsicológica Infantil**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2003.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. Evaluación neuropsicológica de la actividad voluntaria. In: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia (Org.). **Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del niño preescolar**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010, p. 43-66.

SALMINA, Nina; FILIMONOVA, Olga. **Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar**. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **La actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2013.

VIEIRA, Ana Paula Alves. **O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural**: menos rótulo e mais aprendizagem. 2017. 194 fs. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996 a.p. 93-101.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996b.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas I**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, Liev Semionovich; LURIA, Alekxander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



## **CAPÍTULO 8**

# **AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O QUE O PSICÓLOGO ESCOLAR PODE FAZER?**

*Patrícia Vaz de Lessa*  
*Marilene Proença Rebello de Souza*

### **Introdução**

Este capítulo toma como objeto de estudo a avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural. A avaliação psicológica é uma das áreas tradicionais de estudo e pesquisa em psicologia e que envolve diretamente a prática profissional, fazendo-se presente principalmente nos campos da saúde, do trabalho e da educação escolar. No âmbito da educação escolar, desde o início do século passado – a partir das primeiras escalas métricas de avaliação da inteligência realizadas por Binet, datadas de 1905 –, vários instrumentos foram construídos, inúmeras possibilidades de interpretação compareceram no cenário teórico da psicologia, visando compreender os motivos do baixo rendimento escolar, da dificuldade de aprendizagem e dos problemas de comportamento. Tais propostas de avaliação receberam inúmeras críticas de autores que questionaram as interpretações teóricas vigentes, ao atribuírem à criança, à sua família ou à sua origem social os motivos que conduzem ao baixo desempenho escolar (PATTO, 2015; MOYSES; COLARES, 1997). Grande parte dessas críticas discute o caráter sectário, reducionista e até preconceituoso da avaliação psicológica das dificuldades escolares.

Assim sendo, se a escola é o lugar do fracasso de muitas crianças, adolescentes e adultos, passa a ser fundamental compreender

que os encaminhamentos oriundos da escola para a avaliação psicológica precisam ser considerados produto das dificuldades vividas no dia-a-dia escolar. Portanto, uma das críticas que nos parece mais contundente é a que considera que as dificuldades de leitura, escrita e comportamento, apresentadas pela escola como oriundas da criança, de sua família ou da classe social à qual a criança pertence, precisam ser compreendidas a partir de novas bases: a de que tais dificuldades dos estudantes expressam dimensões pedagógicas, relacionais, institucionais, culturais e políticas do processo de escolarização que precisam ser esclarecidas e enfrentadas. Nessa perspectiva, os encaminhamentos de estudantes para atendimento ou avaliação psicológica devem ser compreendidos enquanto ‘queixa escolar’, um encaminhamento que expressa as dificuldades vividas no processo de escolarização desse estudante (SOUZA, 2008).

Partindo da compreensão de que as dificuldades de aprendizagem, de comportamento, de leitura e de escrita são expressões das relações escolares e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento advindos das práticas escolares, faz-se necessário compreender que o processo de avaliação psicológica torna-se, nessa perspectiva, muito mais complexo, devendo considerar aspectos que envolvem desde a história escolar da criança até as formas de apropriação que esse estudante tem do conhecimento, permeadas pelas relações de aprendizagem, pelos sentidos e significados que são atribuídos ao aprender (ASBAHR; SOUZA, 2014).

Portanto, nesta chave interpretativa, um dos grandes desafios para a psicologia escolar e educacional refere-se à constituição de um processo de avaliação psicológica que leve em conta a complexidade da escolarização e as relações estabelecidas por meio do conhecimento científico oferecido pela escola. Se analisarmos esse aspecto à luz da psicologia histórico-cultural, podemos considerar que a finalidade da escola encontra-se na constituição e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um processo



no qual o conhecimento espontâneo, advindo da relação da criança com os objetos da cultura, se transforma em conhecimento científico, oriundo das questões apresentadas pelas ciências, pelas artes, pela leitura e pela escrita. Assim sendo, partimos do argumento no qual uma proposta de avaliação psicológica embasada na psicologia histórico-cultural deverá, necessariamente, apreender os elementos constitutivos do processo de escolarização de crianças com queixas escolares bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores constituídas no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, possibilitado pela escolarização<sup>32</sup>.

A pesquisa que ora apresentamos, portanto, tem como objetivo geral formular uma proposta de avaliação psicológica, pautada nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, tomando como elementos constitutivos o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o foco da pesquisa foi o processo de escolarização das crianças e como é possível que, ao se apropriarem da condição de produção das dificuldades escolares, desenvolvam suas funções psicológicas superiores e constituam formas de aprendizagem que se estabelecem na apropriação do conhecimento.

Vigotski (1995) partiu do pressuposto de que as funções psicológicas se desenvolvem por meio de mediações culturais, pela historicidade, o contexto histórico-social, a singularidade, o particular e o universal, direcionando sua análise para o nível social. Ampliando esses pressupostos para o contexto escolar e educacional, a discussão se volta para as mediações promovidas dentro e fora da escola, as quais deveriam ocorrer no sentido de aprimorar as funções psicológicas primitivas, ou biológicas, para as funções superiores, ou culturais, exigindo mudança radical na forma de

32 LESSA, Patrícia Váz de. **O Processo de Escolarização e a Constituição das Funções Psicológicas Superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. 622f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

olhar e avaliar as dificuldades. Outro aspecto a ressaltar é o olhar para o desenvolvimento cultural da criança, identificando quais ‘instrumentos’ essa criança utiliza para resolver os problemas propostos, com uma perspectiva prospectiva na análise do desenvolvimento infantil.

É nessa direção que apresentamos neste artigo os elementos que consideramos imprescindíveis para a compreensão da construção de processos de escolarização de crianças com queixas escolares, assim como para processos de avaliação psicológica que se pretendem interventivos, enfatizando que os mesmos foram alvos desta pesquisa.

## **8.1 Método de pesquisa**

A pesquisa se desenvolveu por nove meses em uma escola pública, semanalmente, a fim de estabelecer um espaço de convivência com as crianças, professoras, coordenadora, diretora, pais, buscando também compreender como se davam as relações no contexto em sala de aula frente às situações de ensino-aprendizagem. Buscamos elementos para compreendermos a queixa direcionada às crianças participantes da pesquisa<sup>33</sup> e a construção de todo o histórico de escolarização.

A pesquisa caracterizou-se pela perspectiva qualitativa, de caráter interventivo, estando inclusos aos procedimentos metodológicos o acompanhamento<sup>34</sup> da sala de aula no seu dia-a-dia; conversas e encontros<sup>35</sup> com as professoras, com os pais, coordenadora

<sup>33</sup> Os participantes da pesquisa foram cinco alunos do 3º ano de uma escola municipal e as duas professoras da sala: a professora titular e a professora auxiliar.

<sup>34</sup> Dentre as atividades desempenhadas em sala de aula estavam as observações, assim denominadas tradicionalmente, das quais o leitor encontrará a denominação nesta tese de ‘promover um espaço de convivência’.

<sup>35</sup> Consideramos esse dado metodológico relevante, visto que não foram entrevistas marcadas em determinado momento, e, sim, encontros e conversas que foram acontecendo durante todo o período em que a pesquisadora estava na escola.

pedagógica e diretora simultânea e/ou alternadamente; encontros com os alunos em formato individual e em grupo, sendo realizados nove encontros individuais, quatro encontros em grupo e dois encontros para finalizar as atividades, individualmente; participação da pesquisadora em reuniões de professores e conselho de classe, assim como a encontro com pais, professores e crianças ao término da pesquisa.

Nessa direção, acompanhamos a turma do terceiro ano durante o ano letivo de 2013, tendo foco na historicidade do processo de construção das queixas escolares, na dinâmica da sala e da professora, na produção dessas queixas no que se refere às atividades pedagógicas, às mediações realizadas pela professora e seus efeitos no processo aprendizagem dos alunos, às relações professor/aluno, aluno/aluno, à forma como as crianças lidam com suas dificuldades, à construção do seu processo de escolarização e às mudanças, mesmo que poucas, causadas pelo e durante o processo de avaliação.

Assim, estivemos nesta tarefa de acompanhamento e observação do cotidiano escolar, principalmente na sala de aula, de forma intensa e prolongada, conforme recomenda Rockwell (2009) e deixa explícita a característica marcante da perspectiva etnográfica quando enfatiza ‘documentar o não-documentado’, conhecendo a escola e sua dinâmica no cotidiano em profundidade, observando, convivendo, participando, descrevendo e elaborando os registros e diários de campo de acordo com o que ocorre nesse espaço de convívio social. Nesse sentido, Souza (2006) afirma que esses princípios se encontram ancorados num referencial teórico que permite “a compreensão do fenômeno estudado por meio de um processo contínuo de análise dos vínculos sociais, desenvolvidos entre pesquisador e participante, bem como do contexto político, social, histórico e cultural em que determinadas ações são desenvolvidas” (SOUZA, 2006, p. 217).

### 8.1.1 Processo investigativo: elementos que compõem a construção para as análises do processo de escolarização

A ‘historicidade’<sup>36</sup> é o elemento que deve compor a constituição do processo de escolarização e da queixa escolar, e alguns elementos estão intrínsecos a ela, como o levantamento das características físicas, locais, dimensões históricas e pedagógicas da escola; características das crianças na visão da família e da escola, nos mais diversos aspectos, tais como sua história de vida, seus afetos, o histórico escolar, sua rotina diária, suas preferências no cotidiano da vida e na escola, aspectos da sua saúde, dificuldades pedagógicas. Vista dessa forma, a historicidade compõe toda a trama da queixa e direciona as análises de forma ampla, expandindo a investigação para os diversos aspectos da vida da criança, não dando enfoque apenas para características individuais.

Ao refletir sobre a técnica etnográfica, André (1995) remete à escola um espaço social onde ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, onde se criam e recriam valores e significados. Assim, nessa visão de escola, o estudo da prática escolar não cabe numa visão estática, repetitiva e disforme e, além disso, “não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apondo suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Assim, visto o dinamismo da vida escolar, propomos, assim como André (1995) e Proença (2002), ‘a análise das dimensões’<sup>37</sup> institucional, pedagógica, sociocultural e as políticas educacionais desse contexto escolar. Embora as dimensões sejam analisadas de

36 À historicidade incluímos todo o levantamento histórico da realidade escolar.

37 Essas dimensões remetem a análises das dimensões implícitas no contexto. O leitor interessado encontrará uma análise mais aprofundada em LESSA, Patrícia Vaz de. **O Processo de Escolarização e a Constituição das Funções Psicológicas Superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 2014. 622f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

forma separada, entendemos, assim como André (1995), que não podem ser consideradas isoladamente, “mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Na ‘dimensão institucional’, ressaltamos, assim como a referida autora, que os aspectos psicológicos estão imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional no complexo universo da escola que envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar, como, por exemplo, “as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e se transforma no acontecer diário da vida escolar” (ANDRÉ, 1995, p. 42).

Diante disso, também entendemos que toda essa configuração institucional influenciará diretamente na organização da atividade pedagógica na sala de aula, mas, além disso, poderá ser afetada pelas determinações do social, assim, essa dimensão age “como um elo entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (ANDRÉ, 1995, p. 43).

Buscamos no ‘Projeto Político Pedagógico’ (PPP) da escola investigar quais aspectos estariam envoltos com a dimensão institucional, considerando que a escola, enquanto instituição, se organiza e direciona o seu trabalho para implementar a política educacional vigente. Nesta busca, identificamos como se dão a organização das turmas na escola, a forma como a secretaria promove o trabalho de avaliação das crianças para as salas de recursos, a descrição do espaço físico e corpo de professores, como são desenvolvidos os projetos de atendimento aos alunos com defasagem de aprendizagem em forma de contraturno, o recreio, a hora do conto, como se dá a formação continuada dos professores. Com relação ao último quesito, a professora auxiliar declara que nunca teve um curso ofi-

cial da secretaria que direcionasse a metodologia ou referencial teórico a ser desenvolvido em sala e ainda que essa formação se dá, a seu ver, por intermédio das orientações das supervisoras ou da diretora.

Na ‘dimensão pedagógica’, referendamos André (1995), ao afirmar que essa dimensão abrange as situações de ensino entrelaçadas na relação aluno-professor-conhecimento frente aos objetivos estabelecidos, os conteúdos planejados, as atividades desenvolvidas, o material didático utilizado, a linguagem como forma de comunicação e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. Assim, consideramos que esses elementos estão muito próximos da concretude da aprendizagem e, portanto, buscamos quais aspectos permeavam essa prática pedagógica nessa escola, em sala de aula ou no contexto escolar como um todo. Nessa construção, delimitamos três eixos fundamentais: a visão da professora sobre o processo de escolarização das crianças; os relatos da coordenadora e diretora sobre os aspectos da escolarização; e as informações no PPP da escola, sendo considerados de igual importância para a construção do fazer pedagógico na escola. Nesse sentido, apresentamos alguns desses aspectos como exemplos de nossa pesquisa.

No primeiro eixo, que enfatiza a visão da professora sobre o processo de escolarização das crianças, seu relato de sobre “o que fazer exatamente quando se percebe que a criança tem dificuldades escolares<sup>38</sup>” demonstra sua visão sobre o problema escolar, declarando que o aluno que tem dificuldade faz de tudo para chamar a atenção, até mesmo bagunçar, e, nesse caso, sua estratégia é chamá-lo fora da sala e conversar sobre o que está acontecendo. A professora avalia que seu relacionamento pessoal com os alunos se pauta na ideia de que “tudo tem que ter ordem e disciplina porque se não for assim ninguém aprende”. De acordo com a professora, as quei-

---

<sup>38</sup> Apresentamos aqui apenas algumas questões para que o leitor tenha alguns exemplos dos conteúdos das conversas com a professora.

xas mais frequentes na escola são as dificuldades na alfabetização, e as causas de indisciplina dos alunos estão ligadas à falta de limites em casa, situação em que manda bilhete para os pais, que prometem resolver e não o fazem. Outro assunto abordado nas conversas foi o uso da medicação e a professora afirma que este, em alguns casos, é primordial, embora não saiba e não conheça aluno hiperativo. Com relação às mudanças possíveis que faria em sua prática, menciona que seria um sonho ter uma sala bem equipada, com recursos tecnológicos, no entanto, quando se refere ao embasamento teórico que dirige as práticas e que embora a secretaria enfatize o construtivismo, analisa: “eles falam que é a linha construtivista, mas se você for levar à risca, o construtivismo não seria da maneira como trabalhamos, por isso eu falo que é uma colcha de retalhos, um pouquinho de cada coisa... é isso!”.

Consideramos que todos os aspectos mencionados pela professora fazem parte da construção histórica do seu fazer pedagógico que se desenvolve intrinsecamente num contexto permeado de outras tantas construções históricas. Assim, é por essa construção que é possível compreendermos a prática, o cotidiano, as relações, o processo que se desenvolve e os desdobramentos que influenciam em outras construções nos processos de escolarização.

No segundo eixo encontramos alguns relatos da coordenadora e diretora sobre a escolarização e com relação aos aspectos do não aprender. Segundo a coordenadora, se a criança não está bem emocionalmente, não aprende, pois, a seu ver, as crianças aprendem pelo vínculo afetivo que estabelecem com a escola e seus professores. Na visão da diretora, os professores não conseguem dar conta de uma sala com crianças que precisam de auxílio especial, então a necessidade de alguém para trabalhar especificamente com elas. Tanto a coordenadora quanto a diretora são enfáticas e destacam sobre a participação da família no processo ensino-aprendizagem, afirmando que muitas famílias têm deixado a responsabilidade para a escola. Para a coordenadora,

as queixas escolares melhoram porque a escola batalha por um problema que é social e não é o papel dela, a gente tem o papel de ensinar, um papel de escola da parte pedagógica e o que tem acontecido? Os problemas sociais estão caindo para a gente resolver”, e para a diretora: “O motivo porque as crianças não aprendem é a falta de interesse da família...; casos de alunos que não vem para a escola e a criança conta que a mãe estava dormindo; mãe vai para a cidade e leva a criança; e os pais, as famílias que falam: “ah, ele não aprende mesmo, ah, eu também tinha cabeça fraca.

Há tempo autoras como Moysés e Collares (1996), Patto (1984), Souza (1997) já mencionaram e arguíram sobre os preconceitos e juízos recaindo sobre o aluno e sua família, menções pejorativas ao aluno que não aprende, encaminhamentos para atendimentos especializados, justificados pela pobreza que as crianças vivenciam com suas famílias desestruturadas e cheias de carência afetiva. Ressaltamos que o psicólogo escolar, ao se basear numa perspectiva crítica para analisar os problemas no cotidiano da escola, não pode cair na armadilha que questiona ‘o que a criança tem’ ou ‘o que o aluno tem que não aprende’, mas sim refletir e buscar ‘como é o campo social que este aluno está inserido no qual a queixa foi produzida’. O foco da análise passa a ser as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno.

No terceiro eixo, levando em conta as informações sobre a proposta pedagógica de desenvolvimento dos alunos contida no Projeto Político Pedagógico da escola, identificamos algumas contradições que se direcionam ao desenvolvimento ‘de estratégias cognitivas e metacognitivas, construindo assim sua autonomia’. Ao mesmo tempo, identificamos a menção de que o desenvolvimento das funções psicológicas, tais como atenção, percepção, memória,



pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem, também seria o foco das ações pedagógicas da escola. No entanto, mais adiante, ao mencionar sobre a meta a alcançar, o PPP cita outra base teórica, indicando o lema ‘aprender a aprender’.

Nesse contexto, levantamos o questionamento: Como direcionar a atuação pautada em referenciais com fundamentos epistemológicos divergentes? A nosso ver, a perspectiva histórico-cultural tem sua essência na historicidade para o entendimento do ser humano, considerando-o um ser de relações e sua individualidade, intrinsecamente social. Nesse sentido, sobre a metodologia dos professores nessa escola, esses pressupostos ficam evidentes na fala da diretora:

eu não vejo outra forma de ensinar o aluno fazendo ele ler bastante, escrever muito; você dá um laptop pra criança ai sim que ele vai ficar analfabeto mesmo; porque o aluno aprende o gosto pela leitura lendo, exaustivamente.

Na ‘dimensão relacional’, ressaltamos as relações interpessoais, observadas no contexto escolar entre os alunos, a professora, a diretora e coordenadora, que na maioria das vezes, cordatas, implicitamente também permeavam situações de conflitos.

Na ‘dimensão sociocultural’ buscamos investigar o contexto social do bairro em que a escola está inserida e observar a relação que a escola estabelece com a comunidade à sua volta, intentando realizar uma análise mais profunda. Alguns elementos como as forças políticas do bairro, sua localização geográfica, a população, a participação da comunidade na vida escolar foram aspectos que buscamos investigar. Assim, na busca em compreender essa relação escola, sociedade, família, a diretora declara sua percepção no que se refere à condição da escola atual em nossa sociedade e afirma:

eu acho que antigamente a sociedade tinha muito mais respeito pela escola, pelo profissional, pelos professores; a família não passa mais valores para as crianças, eles não respeitam mais a gente como profissional, eles vem aqui e querem impor, tudo eles querem deixar pra escola, estão passando uma responsabilidade que não é nossa!, nós temos que formar também, porque educar não é só transmitir conhecimento; eu acredito que educar é formar, mas eu não consigo formar um aluno em 4 horas, ele fica 20 horas com os pais, é difícil a nossa luta...e a partir do momento que eles não mudem a maneira como tratam o profissional, a maneira como eles cuidam da escola, porque o Brasil só vai pra frente a partir do momento que mudarem a mentalidade da sociedade; os pais são omissos não exigem do governo.

No que se refere à função da escola inserida nesta sociedade, a diretora afirma que

A função da escola...eu acho que a nossa função deveria ser mais de passar conhecimento; agora, ninguém consegue passar conhecimento se não trabalhar a formação, aqui a gente faz meio a meio... trabalhar limite; então sabe, eu vejo que a função da escola maior deveria ser de passar conhecimento e formação, agora a formação, a moral deveria já vir de casa; eu vejo que a função da escola, eles estão querendo passar tudo para nós, que a gente eduque, que a gente dê a formação, que a gente leve até o médico.

Na ‘dimensão das políticas educacionais’, buscamos pensar a escola como um espaço onde as políticas públicas se materializam

nas políticas educacionais por meio da prática docente, da atividade pedagógica, nos princípios filosóficos impostos à escola, das leis educacionais que expressam a ideologia do Estado e da forma como essas leis se articulam nas relações institucionais no contexto educacional. Ao pesquisar o PPP da escola, identificamos aspectos relacionados aos princípios legais e filosóficos, assim como as exigências no sistema de ensino do município, os quais constituem o âmbito das políticas educacionais, sendo alguns a política pública voltada para a construção da cidadania; o ECA - Estatuto da Criança e Adolescente e a Constituição Federal de 1988; A LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; lei municipal 9.012; as determinações da lei nº 8.834/02, de 01/07/2002, o decreto 257 de 11 de maio de 2004 que dispõe sobre o Sistema Organizacional da Administração Direta e Indireta do Município, todas em consonância com o Plano Nacional e Municipal de Educação, além de outras, embasando as ações. Ainda, como princípios norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, são mencionados os princípios éticos, políticos, estéticos, advindos da resolução 07/2010 da CEB/CNE. Além disso, a implantação de nove anos ensino fundamental passa a ser obrigatória e gratuita na escola pública e há a normatização da oferta da educação especial no Sistema Municipal de Ensino, com uma proposta pedagógica que busca garantir o acesso e o atendimento a todos os alunos com necessidades educacionais especiais e apoio, complementação, suplementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, formação indispensável para o exercício da cidadania.

Diante do exposto com relação ao PPP, retomamos a afirmação da diretora quanto às políticas educacionais:

as condições atuais da escola, fora o que falta em escolas públicas do governo, que nunca tem verba pra educação e saúde, nós temos que fazer festinha e promoção para ter dinheiro e fazer alguma coisa

pra escola, o que eu acho que não é correto também, porque acho que o professor tem que estar focado na educação, não teria que ter esse problema de arrumar até verbas.

E, quanto à avaliação da política pública no município, a diretora responde que estão tentando, equipando bibliotecas, e, o mais importante, em sua visão, é o respeito das autoridades pelos diretores de escola.

Segundo a perspectiva marxista, o homem se constitui nas relações e pelas relações sociais, não sendo tomado como um ser-em-si, visto a necessidade das relações com a natureza e com as outras pessoas para ter suas necessidades atendidas. Todo esse processo de determinação social do homem deve ser entendido relacionando-se com os demais aspectos sociais.

Os pressupostos sobre o historicismo contribuíram para as primeiras tentativas de Vigotski ao formular uma nova concepção de psiquismo e ciência psicológica, pautando-se nos fundamentos da filosofia, especificamente no materialismo histórico e dialético, denominando essa perspectiva de psicologia histórico-cultural. Assim, Vigotski (2006) formulou a lei que rege o desenvolvimento da seguinte forma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

Shuare (1990) considera ser esse um dos momentos mais im-

portantes da teoria vigotskiana, visto que essas funções se desenvolvem culturalmente e aparecem por duas vezes: a primeira vez no plano social e uma segunda vez no plano psicológico. Dessa forma, é a partir da apropriação da cultura que a criança se desenvolverá, pois a premissa vigotskiana é de que ‘a aprendizagem provoca o desenvolvimento’.

Nesse sentido, Vigotski (1995) considera que o pensamento organiza as ideias previamente, cria recursos externos para as decisões, estando, portanto, num patamar superior ao da percepção. Mais tarde, Vigotski e Luria (1996) e Vigotski (1999) desenvolveram atividades por meio das quais pesquisaram as formas com que as crianças de diferentes culturas<sup>39</sup> organizavam suas formas de resolver as proposições, buscando compreender seus processos mentais superiores.

Foi nos baseando nessas premissas que desenvolvemos, nesta pesquisa da tese, encontros com as crianças, atividades direcionadas ao ‘desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores’<sup>40</sup>, a fim de intervir no processo de escolarização de modo que, mesmo que se apropriando da condição de produção das dificuldades escolares, esses estudantes pudessem desenvolver funções psicológicas superiores e constituíssem formas de aprendizagem, provocando a apropriação do conhecimento.

Enfatizamos, sob essa perspectiva, que não devemos dar à criança os meios já prontos para completar a tarefa solicitada, mas mediar e buscar intervir nas funções psicológicas superiores da criança, para que elas criem o seu próprio meio para solucionar o problema proposto. Dessa forma, é possível atingir o objetivo estabelecido por Vygotsky (1994, p. 98) de “descobrir os meios e os métodos utilizados pelos sujeitos para organizar o seu próprio

<sup>39</sup> O leitor interessado pode encontrar esses experimentos mais detalhadamente no capítulo II da referida tese.

<sup>40</sup> As atividades tiveram o foco nas principais funções psicológicas anteriormente elencadas por Vigotski como memória, atenção, concentração, percepção, sensação, pensamento e linguagem.

comportamento” (VYGOTSKY, 1994, p. 98), assim como compreender como a criança realiza a tarefa, com a ajuda ou não de meios auxiliares, provocando momentos de desenvolvimento em seus processos psicológicos superiores. Apresentamos, a partir de então, as intervenções realizadas nos encontros com as crianças.

### **8.12 Processo interventivo: formas concretas e os instrumentos utilizados para compor o processo interventivo no âmbito da escolarização**

A composição da historicidade do processo de escolarização foi sendo construída ao longo das idas à escola, diante dos acontecidos, dos relatos e das observações realizadas em sala de aula e espaços comuns, os quais, para esta tese, foram denominados de espaço de convivência. Buscamos compreender esse espaço cotidiano, observar as diversas formas de interação entre as pessoas por meio da observação participante, conforme recomenda Martins (1996). Assim, nos momentos de observação participante na escola, procuramos a aproximação das crianças e professoras, interagindo nas mais diversas situações possíveis, espontâneas ou formais, acompanhando o cotidiano, as ações, as circunstâncias.

Dessas observações, extraímos alguns elementos que compuseram as análises como as ações pedagógicas e estratégias da professora e da professora auxiliar para a aprendizagem; a convivência entre os alunos; as formas de avaliação realizadas no processo ensino-aprendizagem pela escola<sup>41</sup>.

Enfatizamos a afirmação de Vigotski (1999) de que é possível utilizar qualquer metodologia para o estudo psicológico da criança e que qualquer procedimento técnico de investigação, como, por

---

<sup>41</sup> Considerando que a sala de aula é um espaço rico de diálogos e situações e que a permanência na escola contribui para a composição de anotações, num contexto de observação nãoestruturada, o leitor interessado poderá ter acesso a esses momentos ricos de detalhes para a compreensão do processo de escolarização das crianças no capítulo V.

exemplo, os experimentos, observação, investigações sobre memória, cálculo, formação de conceitos e abstração aplicadas às crianças em idade escolar são bons exemplos de aplicação do método instrumental. Diante disso, baseados nesses pressupostos e nos experimentos já desenvolvidos pelos referidos autores, o material e os experimentos a serem utilizados nos encontros foram sendo construídos, porém com variações e adaptações à realidade atual, incluindo alguns jogos de cartas de figuras e palavras e dominós, a caixa de ferramentas, livros de histórias, o jogo de palitos, a massa de modelar e o quebra-cabeça de história gigante.

Assim, as atividades<sup>42</sup> desenvolvidas durante os encontros com as crianças ao longo do ano foram planejadas com o intuito de demonstrar como é possível desenvolver uma proposta que provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem a necessidade de utilizar instrumentos de medição. Defendemos, ainda, que qualquer material pode ser um bom instrumento nas mãos do psicólogo escolar que tem clareza dos objetivos que quer alcançar. No entanto, o objetivo da pesquisa desenvolvida nesta tese não foi criar um modelo padrão de avaliação, visto a postura teórica que embasa nossa prática, mas apresentar as possibilidades de alguns processos de intervenção com as crianças, tendo como referência os experimentos de Luria e Vigotski.

Metodologicamente, realizamos nove encontros individuais com as crianças, uma vez por semana, e, na sequência, quatro encontros em grupo, reunindo as cinco crianças participantes da pesquisa para realizarem as atividades em conjunto, e, ao final desses encontros grupais, foram realizados dois encontros individuais a fim de preparar as crianças para o término das atividades, assim como o término do ano letivo.

<sup>42</sup> É importante enfatizar que realizamos uma releitura dos experimentos de Luria e Vigotski, não criando novos experimentos e muito menos reproduzindo os já desenvolvidos pelos autores. Sendo assim, consideramos que os profissionais têm a liberdade para criar o seu próprio material.

Algumas das atividades desenvolvidas<sup>43</sup> nos encontros individuais foram desenho da escola; escrever algo sobre a escola; jogo da memória: palavra e figura (frutas/animal/objeto/maiúscula e minúscula); responder às questões de acordo com os critérios (preto e branco e não repetir a cor); classificação livre: 20 a 30 cartões de diversos objetos: a criança deve dividir as figuras em categorias; subdividir os grupos formados por outros pequenos grupos; classificar cores por meio dos novelos de linhas coloridas; lista de palavras e números para repetir de memória; caixa de ferramentas: identificando figuras e encaixando-as; identificação de objetos de olhos vendados; objetos para percepção tátil simples; produção verbal de quadros temáticos; jogo dos erros; quebra-cabeça; classificação de figuras em categorias; atividade de memória de imagens diretas; jogo da memória com palavras e objetos; material escolar para conversa; desenho: autorretrato. ‘Em grupo’ as atividades foram desenho de uma pessoa ensinando e outra aprendendo; leituras de histórias de conto de fadas; montagem com massinha; jogo de pega-varetas; careca/cabeludo; morto/vivo; leitura e discussão de histórias. Para os ‘encontros finais’, as atividades foram realizadas individualmente, sendo jogo da memória cartas; caixa das cores em quebra-cabeça; *feedback* para as crianças; desenho e conversa sobre o que mais gostou durante os encontros.

### **8.13 Os encontros vividos na escola: um recorte<sup>44</sup>**

Neste artigo, apresentamos Luan, um menino negro de oito anos que mora com os pais e a irmã. Luan fala pouco em sala e na maioria das vezes não completa a atividade, ficando sempre atrasado em relação aos colegas; ao ler seu caderno, identificamos

<sup>43</sup> O leitor interessado poderá acessar a tese para obter maiores detalhes sobre o desenvolvimento de cada atividade.

<sup>44</sup> Neste artigo, para exemplificar o processo de avaliação psicológica, proposta pela teoria histórico-cultural, apresentamos a história escolar de Luan, assim como as mediações e atividades realizadas com ele, embora tenham participado da pesquisa cinco crianças do terceiro ano.



que inicia a atividade proposta, mas não termina; escreve com letra caixa alta e, na hora de copiar as tarefas do quadro, copia letra por letra. Segundo a mãe, Luan faz ‘fono’ desde os quatro anos de idade, estudou em uma escola particular por dois anos e depois, por questões financeiras, ela o matriculou nessa escola municipal; declarou que a rotina dele é ir à escola, brincar, assistir à TV, cuidar do cachorro, que gosta de futebol e não comenta nada sobre a escola em casa. Em conversa com o pai, este nos relatou que Luan estava sendo atendido pela ‘fono’ de 20 em 20 dias e, depois, em conversa com Luan, este confidenciou que não estava fazendo as tarefas da ‘fono’ porque não tinha o espelho em casa para tal atividade, e, segundo ele, para conseguir se olhar no espelho, precisaria subir no vaso do banheiro ou na cama da irmã.

As professoras escrevem que as dificuldades pedagógicas de Luan são: ‘**língua portuguesa**’: não domina as letras do alfabeto, pois se encontra pré-silábico; escrita em caixa alta; não completa as tarefas dadas. ‘Alfabetização’: letra/som; problemas na alfabetização. ‘Professora titular e auxiliar’: Luan necessita de atendimento individual; ‘contraturnista’: não tem contraturno; ‘**ed. física**’: reforçar atividades de lateralidade; noção espaço-temporal e atividades de grupo; ‘supervisão’: apoio e intervenção com a família; ‘direção’: apoio e intervenção com a família; ‘matemática’: sequência numérica, operações e problemas; necessita de apoio constante. ‘Atividades que consegue realizar sozinho’: em tudo precisa de auxílio, até para organizar a mesa. ‘Atividades que realiza com ajuda’: as atividades propostas pela professora passadas no dia.

Nos dias em que estivemos observando o espaço de convivência das crianças foi possível presenciarmos algumas situações interessantes, como, por exemplo, quando uma aluna chegou à escola com o braço engessado e disse para a professora que ficaria 15 dias apenas observando a aula e um dos colegas comentou: “ela colocou isso para não escrever”. Essa questão da cópia chama nossa aten-

ção, pois foi abordada por diversas vezes: Luan<sup>45</sup>, em um de nossos encontros, expressou que gostava de estar ali porque não precisava copiar as coisas do quadro; Fábio também mencionou, e não apenas uma vez, que era melhor ficar ali do que na sala de aula e ter que copiar tudo aquilo que a professora passava no quadro. Diante disso, recordamos o comentário de Luis: “tem que copiar? Só copiar... só copiar... só copiar...”

Diante desses comentários, e retomando os pressupostos de Saviani (1992) quanto à função específica da escola, enquanto educativa e pedagógica, analisamos sobre a contradição que assola a educação e a tendência de secundarizar a escola, pois, à medida que uma sociedade de classes defende os interesses de alguns, causa a desvalorização da escola, “[...] cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (SAVIANI, 1992, p. 101). Assim, a intenção em desvalorizar e secundarizar a escola está em esvaziá-la de sua função específica que é “[...] a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 1992, p. 102). Refletindo sobre essa condição da escola ao desempenhar sua função na sociedade, coadunamos com as ideias de Paro (2001) quando este afirma que

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência

<sup>45</sup> Os nomes apresentados são os mesmos utilizados na tese (fictícios). Luan foi o menino que escolhemos para todas as análises na tese.

crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente, essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica(PARO, 2001, p. 10).

No que se refere às tarefas, observamos que, de todos os cadernos, o de Luan era o menos completo, pois faltavam atividades e em várias folhas só havia a data escrita; ao acompanhar as atividades e o dia-a-dia em sala de aula, é possível observar que Luan sempre ficava atrasado em relação aos colegas na realização das atividades e identificamos alguns motivos corriqueiros: ficava olhando ao redor, demorava em recortar a tarefa, permanecia olhando para os colegas que conversavam à sua volta, copiava letra por letra do quadro não conseguindo ler a palavra inteira, debruçava-se na carteira, deixava o material cair, reclamava que seu caderno havia sumido e não sabia onde estava, enfim, diversas situações que foram ocorrendo e contribuindo para o atraso nas atividades em relação aos colegas.

Dessa forma, quanto aos atrasos de Luan em relação aos colegas, supomos que a professora deixava que as coisas ocorressem em seu curso, sem insistir em chamar a atenção do menino e, ainda que, pelas declarações emitidas durante o ano, considerava que ele era assim mesmo e não tinha jeito. A impressão é que, para a professora, Luan não existia ali, não estava ali, as coisas iam acontecendo no curso normal, os diálogos com as outras crianças, as atividades que começavam e terminavam, e em poucos momentos voltava sua ação para dar a devida atenção a Luan. Durante o ano

todo, poucas foram às vezes em que observamos a professora se dirigir a Luan a não ser para chamar-lhe a atenção, mas dificilmente corrigir sua atividade, elogiar e/ou incluí-lo nas atividades. Até que um dia Fabio fez um comentário: “O Luan sempre fica atrasado”, e a professora responde: “Cuida de você”.

Outro aspecto importante foi a localização da carteira de Luan, a professora havia justificado que estavam naquela fileira os alunos que tinham dificuldades e que, dessa forma, era mais fácil para trabalhar estando todos juntos. No entanto, ao nos colocarmos ao lado de Luan, percebemos a distância do quadro e sugiremos para a professora que talvez fosse mais adequado, por todas as dificuldades que estavam identificando, Luan ficar mais perto. Ela concordou e na semana seguinte fez a troca de lugares oficialmente, justificando que era por causa ‘das conversas’.

No final do primeiro bimestre, a professora apresenta um parecer escrito sobre as condições de aprendizagem de cada criança, apontando os aspectos negativos e positivos de cada uma. No entanto, consideramos que são crianças com dificuldades escolares pertinentes ao processo de construção do conhecimento, pois as crianças estão em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, ponderamos que o tempo de convivência em sala com as crianças e a participação nas aulas trouxeram elementos e aspectos para nós, diferentes do olhar da professora. Entendendo que a sala de aula é um espaço rico de diálogos e situações e que a permanência na escola contribui para a composição de anotações num contexto de observação não estruturada, de momentos ricos de detalhes para a compreensão do processo de escolarização das crianças, ressaltamos a importância e a necessidade desses momentos de observação na escola. A observação e esse espaço de convivência são peças fundamentais na metodologia do profissional que se propõe a realizar uma avaliação numa perspectiva crítica, e questionamos: Se tivéssemos recebido apenas as informações das

professoras quanto às dificuldades dessas crianças, seria possível realizar uma análise completa e coerente com a realidade escolar por elas vividas?

No primeiro encontro com Luan sugerimos desenhar a escola: P: “fácil fazer isso?” L: “não”. P: “é difícil? Tem que pensar?” L: “é grande!!”. Luan pára e fica olhando para o ar, olha para o papel, olha para os lápis, faz expressão de quem está pensando. A relação do tamanho da escola com o tamanho do papel que Luan faz é muito interessante e percebemos que, para ele, foi realmente difícil adequar o tamanho de duas coisas tão distintas. O desenho de Luan foi o quadro-negro bem grande na folha de sulfite com algumas atividades escritas e preferiu não pintar, quis deixar como estava. Esse desenho mostra a realidade que Luan vivencia na escola, as dificuldades que enfrenta e as quais, sozinho, sem a mediação adequada, não serão fáceis de superar. O desenho é claro em mostrar um quadro-negro com atividades, momentos da cópia, e, mais tarde, foi possível observarmos um nível de significância elevado para ele.

Luan menciona que gosta das aulas de educação física, do recreio, de fazer cruzadinhas e, quando não sabe a palavra do ditado, “fico lá parado até descobrir”. Ao questioná-lo sobre o que não gosta na escola: L: “hum..., copiar quando é muita coisa...” P: “E o que você pensa quando vê aquele quadro enorme, cheio de coisas pra copiar?” L: “Quando a professora tá copiando e eu tô aqui..., ela espera, quando tô aqui ela já terminou ou quando eu tô na última ou penúltima ela já terminou...” P: “E você gostaria que fosse como isso...” L: “eu queria ter o poder de quando a professora terminar eu falar... que eu quero ficar junto com a professora e eu já terminei...”

Ao oferecer os lápis de cor para Luan colorir seu desenho em uma das atividades propostas, ele comenta: L: “tudo isso? Você tá rica?” P: “Se eu estou rica? Por quê?” L: “sim... Porque se tem um monte de lápis tá rica porque compra um monte ué...”

Diante dessa situação, analisamos que a potencialidade de

Luan aparece quando avalia as condições concretas de uma sociedade dividida em classes, em que alguns têm mais do que outros e que, provavelmente, quem tem mais está numa condição privilegiada por ter melhor condição de acessos aos bens materiais. As relações de poder implícitas em nossa sociedade não podem ser deixadas de lado, para que as análises não se configurem em descontextualizadas.

Na atividade para classificar as cartelas com figuras e palavras correspondentes, Luan diz “é complicado”, mas consegue separar. Na sequência, no jogo da memória com as mesmas cartelas, deu a entender que estava olhando por trás da cartela para identificar o par, mas foi procurando as palavras e encontrando-as, sendo que, vez ou outra, fixava o olhar no verso das cartelas, buscando encontrar o par pela sombra da cartela. Interessante notar que essa estratégia também foi utilizada por Mariana e Ana Cláudia<sup>46</sup>. Diante disso, identificamos as estratégias que as crianças utilizam e como desenvolvem seu pensamento no momento de resolver uma tarefa.

Na atividade em que Luan deveria separar em categoria as figuras, a explicação de como deveria proceder foi diferente das demais crianças, pois nesse caso já delimitamos as três categorias: objeto, comida e animal. Ao separar as figuras, Luan usou a estratégia de verbalizar os nomes das figuras e em que categoria deveria inseri-las, separando tudo corretamente. Na caixa de ferramentas, Luan deveria identificar as figuras mencionadas na história e encaixar a ferramenta nos espaços, identificar as figuras de acordo com a figura geométrica pedida e as figuras com linhas curvas e linhas retas.

Esses são apenas alguns exemplos de atividades e intervenções desenvolvidas nos encontros com as crianças. Luan participou de todos os encontros, os quais consideramos produtivos, prazerosos, cheios de situações improváveis, pois as respostas dadas por ele fugiam totalmente do esperado, fato que acreditamos demonstrar

<sup>46</sup> Mariana e Ana Cláudia são duas crianças que também participaram dos encontros de avaliação.

riqueza profunda das ideias desse menino que, lamentavelmente, o sistema escolar, mais uma vez, recria e denuncia como um fracasso que não é dele.

## **Considerações finais**

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, por meio de investigação bibliográfico-conceitual e da investigação empírica, buscamos compreender mais detalhadamente o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e, ao mesmo tempo, registrar uma proposta de orientação metodológica para o desenvolvimento de processos e construção de avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural, visto não haver ainda trabalhos nessa forma de registro.

São visíveis em nossa sociedade os resquícios dos pressupostos do capitalismo que respingam sob o contexto escolar, com sua perspectiva imediatista por resultados, rapidez e produtividade exigida dos alunos a qualquer custo, sem levar em conta quaisquer que sejam as condições ofertadas. Crianças são levadas a se comportar e a aprender no tempo e no limite que lhes são impostos e, quando isso não acontece, os laudos, os pareceres e os diagnósticos surgem como se fossem a solução para o problema criado. Essas práticas impõem um ‘aprender-a-aprender’ que não dá certo, pois desconsideram as necessidades para a aprendizagem e o desenvolvimento, impondo a responsabilidade às crianças, à sua criatividade, à sua espontaneidade e à sua, presumida, inteligência. Dessa forma, se a criança não consegue realizar tais expectativas, as justificativas são as mais diversas, todas elas recaindo sobre as crianças: porque a culpa é sua, não estudou, não prestou atenção, tem preguiça, não se esforça, não para quieta... Na contramão das ideias que defendem os problemas individuais inerentes ao sujeito e ao plano biológico, buscamos nesta pesquisa elencar os mais diversos elementos constituintes para a construção de um processo de escolarização de

crianças no intuito de confirmar e reafirmar a importância desses elementos que cercam e que influenciam nessa constituição.

Relembrando que a função específica da escola é educativa e pedagógica, e, conforme Saviani (1992), o psicólogo deve estar atento para o desenvolvimento dos processos de ensino a fim de que o bom ensino e a aprendizagem efetiva sejam garantidos às crianças. Por diversas vezes, o professor esgota suas estratégias e diz não saber mais o que fazer para que os alunos aprendam e, nesse momento, o psicólogo, com seu olhar, que é um olhar diferente da pedagogia, pode contribuir para desvelar os aspectos que implicam a dificuldade, levantando, junto com o professor, alternativas.

Baseados na teoria vigotskiana, entendemos, assim como Tanamachi e Meira (2003), que o processo de aprendizagem deve estar adequadamente organizado a ponto de ativar os processos de desenvolvimento, tendo o professor nesse cenário papel ativo, pois é ele que pode dar condições para que seus alunos aprendam e se desenvolvam. No entanto, consideramos que, se o professor desconhece esse caminho, o psicólogo escolar deve caminhar com trabalho efetivo para que o professor tenha o acesso a esse conhecimento, pois esse espaço da sala de aula é o espaço privilegiado em que professor e aluno se relacionam e constroem todo o processo educativo, é o local onde se provoca e instiga todo o processo de construção do aprender e desenvolver.

Nesse sentido, defendemos que, por meio da mediação pedagógica do professor, é possível transformar os processos educacionais, sendo estes um instrumento de transformação social para a educação das consciências, pois, segundo Vigotski (1999), as crianças desenvolvem suas funções psicológicas superiores frente à mediação de um indivíduo que esteja mais desenvolvido culturalmente. Nesse sentido, o professor contribui para a humanização dos alunos, por meio da apropriação do conhecimento e, por isso,



segundo Facci (2004), a educação escolar se diferencia de outras formas educativas espontâneas, visto a sistematização, planejamento, organização, vínculos dos conteúdos com a prática social, assim como os métodos e estratégias que conduzem ao desenvolvimento das potencialidades mentais dos alunos.

Ao analisar como se dá o entrelaçamento das dimensões, os aspectos da historicidade da queixa, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como elementos que compõem o processo de escolarização, minimizamos a importância dada aos diagnósticos e laudos atribuídos às crianças, decorrentes das queixas escolares, pois pretendemos romper com as ideias de atribuição das causas como ordem individual, psicológica, biológica ou emocional, assim como com as ideias que naturalizam e biologizam os problemas, que caracterizam o indivíduo por patologias, ou que dão enfoque no defeito ou na falha biológica ou psicológica e que deslocam o sujeito do contexto histórico-social em que ele vive.

Nesse sentido, estamos na defesa de que qualquer criança, independente de sua condição social, cultural ou biológica, pode aprender e, como profissionais da psicologia, acreditamos na potencialidade dessas crianças numa visão prospectiva, sob a ótica de desenvolvimento e de formação de seres humanos. Temos em nossas mãos, para o trabalho, o que há de mais rico e imprescindível: ‘a vida humana’.

Finalizando, é pelo desenvolvimento dessa vida humana escolar que colocamos à disposição a ideia de que é possível abrir espaços e transpor os limites, aumentando as possibilidades para o desenvolvimento de uma prática que se mostre concreta, contextualizada e criticamente comprometida com a humanização, em contraponto às defesas maturacionais, biológicas e medicalizantes dos processos educacionais.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1985. (Série Prática pedagógica).

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estud. psicol.**, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2014000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Mar. 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci.Soc./Hum.**, Londrina: UEL. v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Mar. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed.,-São Paulo: Intermeios, 2015.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992.

SHUARE, Marta. **La psicologia soviética tal como la veo**. Moscu: Progreso, 1990

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o domínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 19-37

SOUZA Marilene Proença Rebello de. Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. In: JOLY, Maria Cristina Azevedo; VECTORE, Celia. (Org.). **Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 215-229.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: TRENTO, Denise; OLIVEIRA, Marta; REGO, Teresa. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida contemporânea**. vol 1. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008. p. 177-196.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo.

A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.p.103-117.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins e Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: MICHAEL Cole et al. (Org.). **Psicologia Pedagogia**. 5. ed. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## **CAPÍTULO 9**

# **AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

*Solange Pereira Marques Rossato*

*Nilza Sanches Tessaro Leonardo*

### **Introdução**

A longa história de desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade, com um grande contingente de criação de bens materiais e simbólicos, não implicou o rompimento do processo de precarização da formação humana. No sistema de propriedade privada aliena-se a maior parte das pessoas das potencialidades conquistadas socialmente, numa ruptura entre o gênero humano e o indivíduo concreto. Essa expropriação da riqueza humana pode ser verificada de modo diferente em função da classe social pertencente, realidade de desigualdade essa, que pode ser verificada também em nossa educação escolar.

A precarização das instituições de educação está de acordo com a estrutura educacional geral da sociedade capitalista, sendo parte constitutiva dela. Assim, contraditoriamente, a própria sociedade que legitima as exclusões do desenvolvimento científico-tecnológico, das potencialidades humanas, forjada num sistema neoliberal e de educação meritocrática, institui políticas amparadas num discurso de inclusão, com a difusão e defesa do ideário de igualdade de oportunidades, a todos, de acesso à educação.

Entretanto, possibilitar a entrada da criança, do adolescente, do jovem na escola e mantê-los entre seus muros, como explica Saviani (2012), condiz com a estratégia que consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e moda-

lidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Esse indicativo de inclusão ‘melhora’ (maquia muitas vezes) as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar e a realização gradativa de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental.

Assim, a aparência igualitária camufla as exclusões que a sociedade e que a escola promovem e que perpetuam, impedindo o acesso aos bens culturais, explicado pelo fato de que “nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares” (MEIRA, 2011, p.94).

Essas questões vão apontando a aparente igualitária educação escolar e oferecendo indícios de compreensão de como vai sendo constituída a clientela da educação especial, campo de atuação da psicologia.

Como afirma Zonta (2011), alimenta-se a crença de que uns são melhores do que os outros e se justificam as diferenças não apenas de classe, como também as individuais, e são estabelecidos e naturalizados critérios que identificam e diferenciam os ‘normais’ e ‘anormais’, o capaz do incapaz e, conseqüentemente, as intervenções e necessidades dos mesmos.

Diante dessa naturalização das dificuldades de aprender, de comportar-se (em consequência de múltiplos fatores, para além dos biológicos/neurológicos, de uma auto incompetência para a atividade intelectual), vão sendo criadas categorias e modalidades de ensino que preenchem as lacunas do insucesso escolar e que camuflam as desigualdades sociais.

Nesse aspecto, a psicologia historicamente, por meio das avaliações e classificações realizadas, contribuiu para esse processo de identificação, de categorizações e segregações educativas, incluindo a educação especial, pois esta enquanto uma modalidade, transver-

sal às diferentes etapas e modalidades de ensino, pode acompanhar os sujeitos em toda a sua história de escolarização. Sujeito esse, que, para a sua indicação e ‘pertencimento’ à educação especial, possivelmente se fez pautado por avaliações, dentre as quais, está a da psicologia.

Com a escola moderna e a validação do modo de produção capitalista, as avaliações realizadas ao longo do processo de escolarização contribuíram para consolidar o sistema meritocrático, com o sucesso de muitos e o fracasso de tantos outros. Além disso, para além das avaliações instituídas no cotidiano escolar, a psicologia, com o saber acerca do desenvolvimento e aprendizagem humana e munida das ferramentas de avaliação, também colaborou efetivamente para diagnosticar e classificar os inaptos nesse sistema de ensino e de sociedade. Isso ocorre de maneira a fortalecer a definição das pessoas com deficiência, seu locus de aprendizagem e a necessidade de uma educação especializada.

Na questão da constituição de identificação e exclusão do sistema escolar daqueles que significavam um atraso à educação escolar, compreendemos que a psicologia teve suas atribuições direcionadas ao enquadre dos indivíduos, capazes e incapazes de corresponder ao ideal de sociedade, de homem, de escola, excluindo-se tal ciência, muitas vezes, de considerar as relações dialéticas que produzem esses indivíduos, que produzem e mantêm o fracasso escolar.

A partir das elucidações correlatas aos processos de exclusões escolares, da criação de outros mecanismos de ‘inclusão’ dos estudantes à ‘carreira escolar’ e da afirmação de que a psicologia historicamente tem participado desses processos, objetivamos, neste texto bibliográfico, problematizar a relação da psicologia com avaliação na educação especial historicamente constituída. Destacamos a necessidade de compreender suas cumplicidades na constituição de sujeitos segregados e, ao mesmo tempo, promover as discussões para a efetiva participação da psicologia em prol do desenvolvi-

mento dos mesmos, na contramão da naturalização de sua despotencialização às possibilidades de apropriação e participação na constituição do gênero humano.

## **9.1 A avaliação psicológica e sua relação com a educação e a educação especial**

O atendimento organizado às pessoas que aprendem e desenvolvem-se de forma diferente, ao longo da história, se configurou de formas variadas, reveladas, a priori, com a identificação das pessoas com deficiência, consubstanciadas por processos de avaliação em que a psicologia e a área médica tiveram papel de destaque. Nesse rol de atendimento, configuram-se o assistencialismo, o atendimento médico-pedagógico e a educação escolar encaminhada à apropriação do gênero humano.

As transformações não se deram apenas na forma de organização dos atendimentos a essas pessoas, muitas mudanças decorreram no campo da avaliação das mesmas, principalmente quando se trata da avaliação psicológica, resultantes das mudanças sociais, das concepções de deficiência, dos questionamentos conferidos à própria ciência psicológica, dos desenvolvimentos teóricos, dentre outros.

Assim, por muito tempo, e por vezes ainda, o campo da avaliação psicológica foi compreendido como práticas de exclusão social, respaldadas por concepções tecnicistas e fragmentadas que orientam avaliações reduzidas à aplicação de testes isolados, desconsiderando os diferentes contextos e realidades dos distintos alunos, principalmente daqueles que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. As modificações ocorridas em relação à avaliação psicológica têm se concretizado na possibilidade de se pensar em teorias psicológicas, para além da operacionalização de testes.



Mas como a avaliação psicológica se efetivou em relação à educação escolar e à própria classificação das pessoas com deficiência? Na busca por elucidar tal questão, traçamos algumas das realizações da psicologia na história de sua constituição e da sua própria efetivação no campo da educação especial.

A psicologia, numa perspectiva muito mais clínica, ao incidir sobre o processo de educação escolar, empregou os testes psicológicos, no início do século XX, a fim de definir e selecionar os mais e menos desenvolvidos, a partir de um padrão de inteligência, e o eixo de educação envergou-se do médico para o psicólogo. Os laboratórios de psicologia experimental existentes na Europa (França), as pesquisas realizadas na psicologia genética divulgaram seus ideais e se disseminaram pelo Brasil, dando origem à criação de laboratórios de psicologia experimental e à aplicação de testes nas escolas (JANNUZZI, 2006).

Os preceitos da ciência moderna (observação, descrição e classificação) são apropriados por vários campos para a produção do conhecimento, em meio a uma atmosfera de valorização do progresso das ciências naturais e de popularização das teorias da evolução da biologia. Em suma, a partir da valorização do progresso das ciências naturais, há grande espaço para a difusão das idéias sobre o movimento “natural” da sociedade (KASSAR, 1999, p.18, grifo da autora).

Assim, passa-se a buscar, na mente das crianças, por meio dos ‘testes mentais’<sup>47</sup>, a identificação dos seus problemas, atrasos e incapacidades, por vezes e contraditoriamente escolares, em relação

<sup>47</sup> O termo “teste mental” foi empregado pela primeira vez por Catell, psicólogo americano, em 1890, para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar em que proporção um indivíduo possuía determinada função, em relação à média do grupo. Inicia-se aqui o poder do ponto médio (MACHADO, 1996, p.21).

a aprendizagens e conteúdos, aos quais, na maioria, não tiveram oportunidade de acesso.

A psicologia, no Brasil, pautada numa leitura positivista, ou seja, naturalizada do comportamento e desenvolvimento humano, realizava avaliações comparativas entre os sujeitos, tomando como base o sujeito burguês. Assim, com a possibilidade de conhecer, de interpretar a realidade, passou a descrevê-la a partir de padrões universais/ocidentais, indicando as práticas de avaliação, de diagnóstico, de intervenção com os diferentes. O desenvolvimento humano normal e patológico e seus limites são medidos, controlados e prescritos pela psicologia.

As avaliações e exames psicológicos correm o risco de terem valores hierárquicos atribuídos à sua classificação. Os seus resultados podem indicar encaminhamentos diferentes, em conformidade com a classe social, econômica a que pertencem os sujeitos avaliados e diagnosticados como problema. Podemos encontrar, então, a recomendação em paralelo da educação escolar de atendimentos individualizados e particulares com profissionais específicos, tais como psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, para as classes médias e altas. Com o ‘diagnóstico’ do sujeito de classes subalternas pode ocorrer a justificativa de sua exclusão escolar e seu encaminhamento para as classes e escolas especiais. A pobreza estaria gerando doença e deficiência?

Nesse aspecto, compreendemos que a psicologia, em sua origem, se firmou no momento reacionário da sociedade burguesa, dedicando-se a explicar as contradições, os conflitos, os problemas sociais e escolares, como se fossem inerentes ao indivíduo. Houve, então, a difusão de uma ciência que buscava desvendar as leis da natureza, de maneira a constituir um conhecimento fundado na experiência e na razão.

[...] a psicologia burguesa, por seu caráter a-his-

tórico, estabelece ou generaliza, por um lado, ao conjunto da sociedade as características psicológicas de uma determinada classe (a burguesa), estabelecendo estágios de desenvolvimento (motores, afetivos, cognitivos) que independem da origem social ou cultural dos indivíduos e, por outro lado, psicologiza as diferenças originárias das diferenças de classes por meio da ideologia dos talentos e inclinações naturais que justificam, entre outras coisas, a própria divisão do trabalho e as possibilidades de ascensão dos indivíduos na hierarquia social. Não é difícil aqui identificar diferentes correntes que, embora acenem com diferenças marcantes entre elas, não fogem deste núcleo comum. (EIDT; TULESKI, 2007, p.231).

Os testes psicológicos, a partir do teste de Alfred Binet (1857-1911) e de Theodore Simon (1871-1961)<sup>48</sup>, se consolidaram como a possibilidade de mensurar uma escala média de inteligência normal e, assim, as diferenças individuais. Freitas (2007) expõe que o teste mental teve origem na França, a partir da demanda colocada de criar um método que pudesse deliberar sobre os problemas de escolarização dos alunos considerados deficientes intelectuais (mentalmente retardados). Foram criadas as primeiras escalas com o intuito de medir a inteligência, numa associação entre o que se definia como idade mental e idade cronológica, daí derivando o conceito de quociente de inteligência (Q.I.).

O conceito psicológico de deficiência mental que surgia nessa época partia de um pressuposto uni-

<sup>48</sup> A denominada *Escala de Inteligência Binet-Simon* era constituída por 30 itens, distribuídos por ordem crescente de dificuldade, voltada a crianças com idade entre três e 12 anos. Com a criação e aplicação desse instrumento surge a noção de 'Idade Mental' que, associada à noção de 'Idade Cronológica', permite o cálculo do quociente de inteligência - Q.I., ou seja, verificar o desenvolvimento intelectual e classificá-lo entre normal, inferior ou superior, numa relação com a idade do indivíduo avaliado – em comparativo a uma média. Assim, inicialmente, de acordo com Jannuzzi (2006), havia a designação de anormais de hospício e de escola.

versal e genérico sobre a inteligência humana que permitia quantificá-la, tendo como resultado o Q.I., considerado útil para classificação e diagnóstico, mas também para prognóstico em termos de educabilidade. Com Binet, a teoria da deficiência mental passou da medicina para a psicologia, o que significou, na história das nossas práticas, a passagem dos asilos e hospícios à escola, especial ou comum. (PAN, 2008, p.47).

Os testes psicológicos em ascensão, naquele período, corresponderam à necessidade e exigência de cientificidade, colocadas na sociedade, em mensurar intelectualmente os alunos, os futuros da nação e os futuros trabalhadores, mediante os imperativos de produção. Todavia, a inteligência mensurada nos testes destoava do processo de educação escolar e da própria vida dos sujeitos e, assim, era tomada como se fosse inata, naturalmente dada.

Em seus ‘primórdios’, os testes psicométricos ‘foram’ empregados na busca por criar uma educação e força de trabalho ‘sob medida’, respaldados por um homem e uma sociedade ideal, com a qual se vislumbrava um desenvolvimento numa linha muito mais quantitativa, que se plantearia de forma linear, regular e universalizada a todos os indivíduos.

Sob a aparência da neutralidade científica, os testes traziam em si uma concepção de homem. Esse homem, *a priori*, era o homem burguês, cujo modelo, padronizado pelos testes, projeta ao mundo. Mais que isso, o homem dos testes negava o homem real” (WANDERBROOCK, 2009, p.150-151, grifo do autor).

Na busca por um lugar para aqueles que, ociosos, pelas ruas e, principalmente, nos espaços escolares (obrigatória e estendida

às massas), representavam um problema, surgiu espaço para a psicologia, para as avaliações classificatórias que poderiam indicar o melhor lugar e tratamento para os sujeitos. Era preciso classificar, selecionar as crianças, à margem dos perigos e da patogênese do ambiente, e apurar quais eram as que ofereciam algum risco de prejudicar a sociedade atual e futura.

A psicologia, numa vertente positivista entre as ciências desse período, foi convocada para a tarefa de definir/redefinir espaços para as pessoas com deficiência, com a difusão de que o sistema de educação requeria seus conhecimentos, a fim de mensurar e verificar a capacidade mental do aluno, selecionando-os, numa tentativa de formar classes homogêneas da perspectiva intelectual. “Sob efeito do discurso de igualdade de oportunidades, essa ciência veio explicar diferenças individuais e possibilitar a definição do lugar social dos indivíduos” (PAN, 2008, p.47).

A Psicologia despontava como ciência neutra e capaz de orientar o ensino de todas as crianças, inclusive das anormais, partindo do pressuposto do ensino individualizado, que estava de acordo com os princípios da eugenia presentes no discurso oficial. Aos laboratórios de Psicologia Experimental couberam a pesquisa, a divulgação e a capacitação de professores para diagnosticar a anormalidade dos alunos, encaminhá-los para lugares adequados a suas necessidades e orientar seu tratamento (COTRIN; SOUZA, 2013, p.884).

As explicações das diferenças individuais, dos problemas de aprendizagem, geralmente, incidem sobre os padrões definidos de normalidade, de sucesso/fracasso escolar:

Tal quadro remete à discussão do que seja normal ou patológico em uma sociedade que considera

normal um determinado padrão de aprendizagem com base numa amostra populacional que não considera as diferenças culturais, de classe e de acesso ao conhecimento, instrumentos e signos de nossa cultura; ou, dito de outra forma, que ignora que a possibilidade de acesso aos bens culturais possa ser determinante das condições de aprendizagem do indivíduo. (EIDT; TULESKI, 2007, p. 231).

No Brasil, no princípio do século XX, já se viam a difusão dos testes psicométricos bem como a sua aplicação. O professor Clemente Quaglio<sup>49</sup> aplicou controversamente a escala métrica de inteligência de Binet-Simon junto às populações escolares da capital (escolas públicas), realizando, no país, a primeira aplicação coletiva desse instrumento, cujos resultados e análises foram publicados em 1913, no seu livro *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*. Nesse período, já ocupava o cargo de encarregado de estudos do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental (MONARCHA, 2007).

Suas obras científicas imbuíam-se de ser de utilidade prático-teórica, principalmente por ser contemporâneo do crescente interesse, no Brasil, pela educação popular, da “problemática” instalada com a evolução crescente da matrícula escolar (mesmo que insatisfatória), seguida de aumento dos gastos públicos. “Esses fenômenos reforçaram ainda mais a necessidade de aumentar a eficiência da chamada *machinaescolar*” (MONARCHA, 2007, p.26). Havia ainda nesse período o interesse de que professores primários participassem do sistema intelectual, “ora como teóricos de modelos de educação e propositores de métodos de ensino, ora como autores de literatura didática, ora, ainda, como administradores investidos de poder político” (MONARCHA, 2007, p.26-27).

<sup>49</sup> Clemente Quaglio (1872-1948), intelectual autodidata, não dispôs de títulos acadêmicos, no Brasil, foi nomeado professor primário, após exames de ingresso no magistério público e depois professor do grupo escolar. Saiu do anonimato e configurou-se como autoridade científica, como teórico da ‘pedologia’, enquanto ramo especializado da então psicologia experimental e idealizado para solucionar as demandas originadas pela implantação da escola popular. (MONARCHA, 2007).

Nessa linha, os testes foram utilizados em larga escala, a fim de diagnosticar as crianças, já nos primeiros anos escolares, e aplicar um funil para os ‘anormais’, na busca por selecionar apenas as crianças ‘normais’ para a escola. Eram identificados os deficientes e imputados às crianças os problemas escolares. A escola tornava-se reveladora da anormalidade, do fracasso dos indivíduos e escamoteava o fracasso escolar, das políticas públicas, da sociedade. Como solução à problemática que se apresentava nas escolas, que se ‘abria’ à classe popular, que ‘até então’ teve pouco ou nula oportunidade de acesso aos bens culturais expressos nos conhecimentos científicos.

Clemente Quaglio defendia um programa extenso de ação: criação de asilos-escola (internatos) dotados de gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de cursos especiais anexos às escolas normais, destinados a formar professores para ensino dos **anormais psíquicos** (MONARCHA, 2007, p.28, grifo do autor)

As soluções para a busca da ‘máxima escolar’ contemplavam explicações engendradas pelo reducionismo e determinismo biológico, com a qual se invocava “a herança genética como expressão de inevitabilidade, (assim), não há o que discutir” (PAN, 2008, p.40-41). Firmava-se a conotação da natureza hereditária da inteligência, com a qual se definia quem deveria ter acesso à educação escolar, de que forma, com quem (preferencialmente com seus iguais) e em que tipo de instituição. Compreendemos que numa sociedade que se pretendia ideal e formalmente igualitária (todavia desigual), com oportunidades iguais ‘a todos’, o fator de diferenciação centrava-se nas características individuais e inatas, na capacidade de adaptação dos sujeitos, fosse na escola ou na sociedade.

Sob o critério de aproveitamento escolar, Quaglio aconselhava que diretores e professores, com a aplicação de observações e ques-

tionários, seleccionassem os alunos problema, apontando os anormais que seriam, ao final, encaminhados para classes especiais ou asilos-escola. Nesse processo, após a identificação desses alunos na escola, estes passavam pelo crivo médico, numa seleção médico-pedagógica, para exame do candidato à anormalidade (JANNUZZI, 2006).

A anormalidade se vinculava à ideia de desarmonia social, neste caso, os testes psicológicos poderiam contribuir, em sua utilização, para restabelecer a harmonia e estabilidade social. Uma educação, sob medida, poderia ser um dos ajustes necessários para a depuração social, com isso, “foi preciso que os testes fossem aplicados nos mais diversos domínios sociais” (WANDERBROOCK, 2009, p.65). Assim, vimos naturalizadas as relações instituídas, e os indivíduos submetidos às mesmas não eram fortalecidos para fazer a reflexão, a crítica e agir na contramão de sua sujeição.

E, nesse processo, como vimos, os professores foram fundamentais, cabendo aos mesmos avaliar esses alunos, colaborando na aplicação de testes, questionários, observações, pois não havia no país ainda a formação de psicólogos, que apenas teve início em 1958 em São Paulo e sua regulamentação se deu em 1962.

Além dos médicos, muitos professores contribuíram para a identificação das pessoas com deficiência intelectual, principalmente com a difusão da escola pública no país. A atividade docente esteve presente fortemente na condução desses escolares para a educação especial, o crivo principal (inicial) passava pelo ensino comum, pelas mãos dos professores, as falhas do sistema de produção, da sociedade, das políticas educacionais e sociais eram encobertas pelo mau funcionamento do sujeito, em geral do aluno, por vezes do professor, o qual acabava ‘assumindo e incorporando’ o papel de ‘delator’ da inferioridade e dos limites de seus alunos. Passado mais de meio século, podemos encontrar ainda essa lógica de funcionamento, em que os professores são empoderados e,



por meio de seus relatórios e encaminhamentos aos especialistas da educação, da saúde, podem abrir as portas e conduzir, literalmente, os alunos com problemas no processo de escolarização a diagnósticos, rótulos de problemas de saúde, de deficiência.

Destarte, a deficiência, que foi nomeada, triada por algum tempo da história, com a aplicação das escalas métricas no processo de sua identificação e conceituação, se expandiu em seus parâmetros de identificação para a escola e com isso “[...] se criva um mecanismo social mais sutil, mais afunilado de seleção, de **diferenciação**, sem a cogitação do papel ativo que a escola poderia apresentar em relação à criança, e esta quanto à escola” (JANNUZZI, 2006, p.58, grifo da autora).

Foram dados mais alguns (importantes e decisivos) passos, e a vida social e escolar passou a ser vigiada sob o critério da inteligência, com ‘olhares atentos’ definindo os mais e menos capazes, os que apresentavam algum tipo de distúrbio e organizando uma educação – homogênea, nesse aspecto, (classe forte e fraca, escola especial, classes especiais etc.), de acordo com o desempenho do aluno, de sua capacidade de adaptação às normas escolares – como a de disciplina. Foram estabelecidas e enquadradas as diferenças singulares dos alunos, as quais se vinculariam às questões pré-estabelecidas, ou seja, como supostamente naturais e inatas. “Criam-se desigualdades, naturaliza-se o instituído e não se fortalecem os sujeitos para agir nas formas de viver instituídas” (MACHADO, 2011, p.85).

A escola, então gratuita e difundida nos diversos Estados, se configurava como solucionadora dos problemas e mazelas sociais, relegando um otimismo à educação escolar. Nesse enfoque seria preciso depurar as salas de aula, esquadrihar os incapazes, ‘reconhecer’ e ‘respeitar’ os ritmos de cada um.

Jannuzzi (2006) contempla que, ainda ao final da primeira década de XX, muitas avaliações foram realizadas, numa seleção

e inspeção dos anormais nas escolas regulares existentes. Sob a orientação do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, professores e médicos, por meio de ‘observação e de comparação’ entre os alunos (não estavam em busca de anormais patológicos ou sociais, pois estes estavam a cargo da terapêutica e da segurança pública), inspecionaram e ‘encontraram’ um grande número de deficientes (tímidos, preguiçosos, indisciplinados, desatentos, retardados, anormais pedagógicos, iniciativa rudimentar, os anormais morais), entretanto não havia ‘tantas’ instituições para atender a eles, permanecendo nas escolas, agora sob o rótulo de deficientes, fruto da inspeção escolar.

Já nesse período os diagnósticos se apresentavam com muitas chances de equívocos e contradições que podiam incidir para encaminhamentos também equivocados e com consequências muitas vezes difíceis de reverter.

Nesse bojo, as pessoas eram rotuladas e enquadradas dentro de um problema, sem a ‘solução’ para resolvê-lo. O importante era retirar a responsabilidade de educação da alçada escolar (que poderia indicar outros problemas, como os de formação de professores, das políticas educacionais, do fracasso escolar, das desigualdades sociais etc.) e, assim, restava ao sujeito, aos seus familiares, pelo infortúnio do aluno, conformar-se, aceitar sua condição e ‘esperar’ pela educação especializada.

Nesse tipo de trabalho do professor, os alunos diagnosticados como problema demandavam diversos exercícios psicológicos, definidos como ginástica psicológica ou ortopedia mental. As escolas e classes especiais seriam o *lócus* de recuperação dessas pessoas, dos mais fracos, a fim de consagrar a educação sob medida (com a divisão dos normais e especiais) e alavancar o sucesso da escola para os normais.

Com esse recorte histórico, podemos ter indícios de como a educação especial foi se consolidando e tornando-se necessária e também como a psicologia contribuiu para que isso fosse possível,

numa sociedade de aparência igualitária e da reivindicação de serem consideradas as diferenças individuais.

Em uma sociedade de classes antagônicas, como se constituiu e se manteve a nossa, em que, apesar do discurso de que todos são e têm direitos iguais, não são garantidos a promoção das necessidades a todos, nem uma educação que contemple os subsídios culturais, os conhecimentos científicos numa vertente crítica, que possam viabilizar o rompimento das diferenças de acesso ao saber, quicá da sociedade de desigualdades.

Possidônio e Facci (2011) alertam para o risco de que, nessa sociedade, a psicologia, ao utilizar seus métodos de avaliação, sem considerar a relação dialética que produz as diferenças, as queixas escolares, pode servir de fundamentação para explicar as desigualdades no desempenho escolar, as desigualdades sociais e para prover a adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade.

## **9.2 Psicologia histórico-cultural e avaliação na educação especial: caminhos para o desenvolvimento das pessoas com deficiência**

Os estudos de Vigotski (2009), numa perspectiva crítica, contribuem para as discussões e questionam a forma como são constituídas as avaliações do nível de desenvolvimento intelectual das crianças, por restringirem-se ao que elas são capazes de fazer sozinhas, autonomamente, e, assim, se reduzem ao que elas estão aptas a fazer no momento atual. Entretanto, quando avaliamos o desenvolvimento, devemos levar em conta também as funções que estão em processo – às quais a criança consegue corresponder, com a ajuda e mediação de um adulto mais experiente, ou seja, em cooperação (por meio de pistas, demonstrações, perguntas guias), na zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

É importante, pois, a atenção aos conhecimentos que estão em vias de se formar e não somente aos retrospectivos, que já estão

fixados, ou seja, o conhecimento real. É fundamental sopesar que a aprendizagem não se fecha em determinado ponto, está em constante processo em que se refaz, amplia-se, movimenta-se, e, numa linha avessa a essa consideração, a avaliação pode significar o fim de possibilidades e negar esse processo.

Nessa direção, cabe apontar que as pessoas com deficiência não formam um grupo homogêneo. Em outros termos, é preciso ter clareza de que são diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento às singularidades de cada pessoa e conhecer as suas histórias de vida. Tal intento vem ao encontro da busca por compreendê-las melhor e ampliar as possibilidade de realizar um trabalho educativo que propicie saltar de fundamentos negativos e estereotipados de suas características para então trabalhar sobre sua zona de desenvolvimento proximal, colaborando para sua aprendizagem e desenvolvimento, pois um ensino necessita se adiantar ao desenvolvimento e precisa ser de desafios. Os conteúdos trabalhados e a forma como os educadores os organizam podem favorecer o desenvolvimento de novas estruturas mentais. Assim, concordamos com Vigotski (2009) quando afirma que se espera que a escola e seus profissionais propiciem aprendizagens que sejam fontes de aprendizagem dos conceitos científicos, haja vista que o momento da escolaridade constitui-se em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança.

No sentido apresentado, defendemos que um ensino intencional, que caminhe no sentido de apropriação dos conceitos científicos, também deve ser pensado e organizado para as pessoas com deficiência, para provocar a reestruturação das funções do comportamento em toda a sua extensão. O conceito científico a ser trabalhado, assim como o processo de ensino em geral, deve fazer sentido, ser significativo para a criança e não apenas ter o sentido de ‘prepará-la’ para determinada avaliação. É preciso, pois, que o professor provoque nas crianças com deficiência a necessidade

de aprendizagem de novos conceitos e que as avaliações realizadas possam colaborar para que o professor compreenda que outras necessidades de aprendizagem (e de ensino) podem ser provocadas e promovidas.

Quando questionamos as avaliações, no conjunto do sistema meritocrático indagamos, principalmente, sobre as relações as quais tal sistema pode e objetiva manter e, neste caso, como pode afetar aqueles que aprendem e se desenvolvem de forma diferente, mas que, nem por isso, podem ficar alijados da oportunidade de plena apropriação e objetivação da cultura historicamente constituída e, efetivamente, das mediações que levem a essa conquista.

Outra questão relativa aos processos de avaliação refere-se ao fato de que as explicações, quanto ao ‘fracasso do aluno’, advêm de fora da escola. São evidenciados a falta de cultura, a pobreza, os problemas familiares dos alunos (esses fatores externos também têm sua importância, mas devem ser considerados no conjunto dos fatores e não isoladamente e sem conexão com o contexto e processo de escolarização) como centrais nos resultados obtidos. Além disso, como já sinalizamos, encontramos outras explicações sobre o não aprendizado dos alunos, em que justificativas incidem sobre o aluno, de maneira a serem realizadas análises individualizantes destoadas das múltiplas determinações que incidem sobre o processo de escolarização.

Carvalho, Rocha e Silva (2006) apontam ser possível perceber maior espaço para outras compreensões a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento. Assim, é importante considerar que o aluno, seja ele da educação especial ou não, deve ser analisado e trabalhado “[...] como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, sociais e culturais, presentes em um determinado momento histórico” (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p.52) e que devem ser considera-

dos para além de pré-conceitos de incapacidade de aprendizagem pelos profissionais da educação, pela sociedade e, assim, proceder outros devires.

De acordo com a compreensão de Vigotski (2009) sobre a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento e o papel dos mediadores nesse processo, devemos levar em conta que isso envolve uma perspectiva de valorização da educação escolar e dos profissionais que nela atuam, por entender que a aprendizagem estará sempre à frente do desenvolvimento, na medida em que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento humano.

A educação assim falha, por centrar-se apenas naquilo que o aluno tem condições de fazer, de aprender. De acordo com Vygotski (1997), uma criança com deficiência, quando deixada a si mesma, por suas limitações, não atingirá formas bem-elaboradas de pensamento abstrato. O papel da escola estaria em esforçar-se para empurrá-la na direção do desenvolvimento daquilo que intrinsecamente lhe está faltando. O concreto deve ser utilizado como um ponto de apoio necessário para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para Vigotski (2001), o melhor encaminhamento pedagógico é aquele que desenvolve, por meio do pensar, a capacidade de abstração e a de generalização dos alunos.

Não se adota, portanto, a ideia de que devemos esperar que a criança atinja certo grau de desenvolvimento (maturidade), que ele esteja ‘pronta’ para a ensinarmos, para promover a interação com os diferentes elementos da cultura ou que esse é um processo que ela realiza por ela mesma; tampouco se adota a proposição de que a criança é um ser incapaz, dependente absoluto do adulto ou ainda que as mediações escolares com o conhecimento não avançam seu desenvolvimento. A aprendizagem conduz a criança ao desenvolvimento, provocando processos que seriam mais difíceis de ocorrer fora da escola.

Então, temos que as avaliações escolares podem indicar os ca-

minhos para reverter as situações de dificuldade de aprendizagem, quando, por meio delas, são realizadas reflexões sobre o processo e as relações produzidas durante o mesmo e não apenas servirem como instrumento de segregação e seleção. A perspectiva em questão requer a visão de sujeito, o qual se humaniza, adquire as propriedades humanas em suas relações sociais, dialéticas, apropriando-se do conjunto do que foi construído historicamente, sendo a educação escolar essencial para promover as mediações entre o conjunto de conhecimentos desenvolvidos e o sujeito cognoscente.

Enquanto a questão dos resultados das avaliações for subjugada como individual, como incapacidade ou mérito de determinados sujeitos (sejam eles os alunos, ou os professores), as respostas, as ações e possibilidades de resolver tal problemática também ficarão no plano individual, cabendo a cada um superar sua condição, sua inadequação, o que requer um sobre-esforço, a superação, num movimento particular e descolado do social, das relações de produção, da coletividade.

Destarte, Mészáros (2008, p.25) identifica que os movimentos em prol de uma mudança da educação e do mundo escolar ficam limitados, caso não haja transformação do quadro social, na qual as práticas educacionais se dão, e não superam a incorrigível lógica do capital. Do contrário teremos algumas mudanças “[...] admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, [...] em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução”.

Destarte, ainda nos deparamos com escolas, nas suas diferentes etapas e modalidades de ensino (do infantil ao superior; do regular ao especial), como explicam Carvalho e Martins (2011), que mantêm o padrão burguês de indivíduo competente, hábil, empreendedor e competitivo, o que requer avaliações psicopedagógicas que abalizem tal padrão. E, como indicam as autoras, torna-se “previ-

sível que em uma sociedade, na qual as condições de vida revelam um quadro contraditório de máxima riqueza e máxima miserabilidade, as crenças na ascensão social e nas conquistas pelo mérito pessoal são necessariamente mantidas” (CARVALHO; MARTINS, 2011, p.33).

Quanto às crianças e adolescentes que não cumprem ou atingem os ideais determinados de meritocracia, encontraríamos sujeitos a serem avaliados como interinamente fracassados, já que estariam (ideologicamente) à mercê de uma pré-condição biológica. Questionamos se sua condição particular nada tem de relação com as condições de ensino, com as condições e barreiras sociais, econômicas e culturais vivenciadas. A educação escolar oportunizada a essas pessoas deveria se constituir historicamente por ser uma educação rica em oportunidades de apropriação e objetivação da cultura, da ciência, da arte, da filosofia, numa possibilidade de fazer avançar, lançar desafios para o mundo de aquisição das qualidades humanas, que não são dadas a priori, mas que necessitam ser adquiridas nas relações com o outro, mediadas pela cultura. Assim, indagamos como são constituídas e que subjetividades são formadas, num processo de escolarização em que o ensinar e o aprender, do modo como ocorrem, não correspondem aos ideais propostos de sucesso.

Compreendemos que a questão da deficiência deveria ultrapassar os corpos das pessoas que as apresentam, requerendo o campo de forças no qual esses corpos deficientes foram produzidos. Com essa perspectiva negativa, a existência é aprisionada a uma única possibilidade, a uma única determinação, a uma única norma: a da impossibilidade. Nesse prisma, quando as relações são assim produzidas e mantidas, estão adoecidas, endurecidas.

Em suma, estamos cientes de que as cobranças e contradições da atual sociedade em relação a tempo, ritmo e conhecimentos a serem adquiridos nem sempre condizem com as nossas reais con-



dições, com as condições do outro, ou mesmo com as condições oferecidas pela própria sociedade, pois estamos o tempo todo submersos num ideal de indivíduo, em seus papéis sociais, nas suas competências, sendo esse sujeito considerado normal, melhor, aceitável, produtivo dentro de determinado contexto histórico, social e econômico, portanto, tendo que corresponder, de algum modo, às expectativas (contraditórias) nele depositadas. Nesse prisma, são edificados por meio das avaliações os bons/maus, (in)competentes professores, alunos, são construídas também as escolas de educação especial, que surgem e se mantêm num contexto educacional e social marcado pela hegemonia liberal, pelos princípios da ciência natural e pelo ideal de racionalidade humana (MELETTI, 2008).

Destacamos que uma das preeminentes contribuições para uma percepção negativa a respeito das pessoas com deficiência encontra-se fundada nas avaliações relativas a elas, o que leva a diagnósticos, prognósticos e consequentes trabalhos educacionais pautados numa versão limitada e negativa, não somente enquanto alunos, mas também como homens (a)culturais. É fundamental que uma avaliação qualitativa possa subsidiar a atividade docente, fornecendo-lhe aportes significativos da zona de desenvolvimento proximal desse aluno e que o professor tenha condições de considerar as possibilidades de seu desenvolvimento, ou seja, ‘o duplo papel do defeito’ (VYGOTSKI, 1997).

Como explicita Souza (2010, 136), “[...] a escola se materializa em condições histórico-culturais [...]. A peculiaridade de uma determinada escola se articula com aspectos que a constituem e que são do âmbito da denominada rede escolar ou sistema escolar no qual são implantadas determinadas políticas educacionais”.

Uma educação que considera que seus educandos, ao estarem na escola, devem estar ‘prontos’ e homogeneamente corresponder aos ritmos de ensino e de aprendizagem esperados se embala pela preconcepção de que eles aprendem indiferentemente das condi-

ções e inadequações do ensino, das políticas e dos ideais de aluno, de homem e de sociedade que os engendram, que os mantêm sem acesso ao conhecimento, à cultura. Assim, negam-se a função social do ensino, a importância e a possibilidade que este tem em romper com o instituído, com a normalização da deficiência da educação escolar, numa manutenção das deficiências de aprendizagem e do ideal de que estas podem ser amenizadas, por vezes, curadas, por exemplo, com a medicalização.

Destarte, evidenciamos a necessidade de ruptura com a

[...] concepção de homem como um ser reduzido a um organismo individual cujo funcionamento e insucessos podem ser explicados a partir de suas próprias características, divorciando sua história de vida pessoal da história de seu povo e da humanidade. Ao contrário, a criança que não aprende deve ser considerada como uma pessoa histórica, cuja existência e desenvolvimento se realizam nas relações sociais. Cumpre superarmos o binômio impotência/onipotência e as propostas fragmentadas direcionadas unicamente às *crianças fracasadas* (SILVA et al., 2008, p.416, grifos do autor).

Num trabalho educativo sob o pressuposto de que o desenvolvimento humano é apenas fruto do biológico, as diferenças vão sendo explicadas a priori pela condição natural da criança e não pelas condições concretas de produção e reprodução das desigualdades vivenciadas na escola, na sociedade. Como explica Leontiev (2004, p.293), a

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas rela-

ções com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso do processo sócio-histórico.

Nas avaliações realizadas pela psicologia, sobretudo na educação especial, nem sempre são pensadas formas alternativas para verificar ou até mesmo dar condições de a criança/adolescente demonstrarem seus conhecimentos, nem se permite a exploração do desenvolvimento proximal, em que, com a colaboração do adulto mais experiente, eles tenham condições de expor suas aprendizagens em fase de ‘amadurecimento’. A avaliação, por se constituir numa atividade mais complexa e compreensão sistemática do funcionamento e dos modos de aprender do indivíduo, deveria significar um momento de levantamento das capacidades e do que o sujeito necessita ainda aprender, e não um definidor de nível intelectual a favor e em colaboração com a fixação em rótulos e estigmas. Isso, contudo, não se restringe às pessoas ‘diagnosticadas’ com algum tipo de deficiência, estende-se às que possuem um diferencial no que tange às necessidades de mediadores e recursos distintos para efetivar a sua aprendizagem.

A avaliação psicológica necessita se consolidar como possibilidade de orientar ações presentes e futuras. E, atualmente, com a implementação das políticas de educação especial e educação inclusiva, se fazem novos desafios para as práticas e novas perspectivas do psicólogo na avaliação e educação das pessoas com deficiência, com o imperativo do deslocar do enfoque clínico e individual para análise e consideração dos condicionantes históricos, sociais, culturais e seus efeitos sobre os sujeitos.

Resta questionar a serviço do que estaria a psicologia, a que se destinariam os processos de avaliação utilizados, quando se trata de pessoas com deficiência. Seria mais um delimitador de suas dificuldades, de suas inabilidades ou um potencial revelador de

proposições para uma educação diferenciada e que resulte de fato na apropriação por essas pessoas do que se alargou na cultura, na ciência, na tecnologia, na arte, alavancando o desenvolvimento das mesmas. É preciso rever as ações da psicologia e o tipo de compromisso que as mesmas assumiram com a manutenção dessa sociedade, bem como compreender os processos que, dialeticamente, vão sendo consolidados para a manutenção, adaptação e, contraditoriamente, rompimento dessa sociedade.

### **Considerações finais**

As discussões tecidas nos encaminham para a compreensão de que historicamente as avaliações dos escolares com deficiência, com as quais contribuiu diretamente a psicologia, não se fixam como recursos que, em geral, trazem em seu bojo possibilidades de o sistema de ensino, de as políticas públicas, de a escola, de as relações ensino-aprendizagem serem examinados e, conseqüentemente, levarem ao aprofundamento de estudos que dialeticamente conduzam à compreensão do campo de relações que constituem deficiências, fracasso escolar e uma sociedade de desigualdades.

Não podemos deixar de sopesar que o capitalismo, ao produzir as relações de produção que fragmentam o sujeito moderno, criou, ao mesmo tempo, relações educacionais concretas que fragmentaram, especializaram, controlaram e hierarquizaram os saberes, o conhecimento, a aprendizagem, produzindo uma escola cuja formação contribui para que o indivíduo moderno não compreenda a totalidade de sua realidade objetiva, que não perceba a que tem se submetido e contribuído para manter, isso na medida em que incorpora os ideais do sistema, como os de fracasso e de sucesso. “Em síntese, com a fragmentação do sujeito e do conhecimento [...] passa-se a entender o real como uma construção individual do sujeito” (EIDT; CAMBAÚVA, 2011, p.48).

Assim, os sujeitos são avaliados, ‘revelados’, são criados verdades, realidades, diagnósticos em que aqueles são tidos como problemas e como causas destes, negligenciando-se a sociedade, as desigualdades, os ideais de homem, as relações de poder e de saber e o próprio processo de constituição histórica do psiquismo.

## Referências

CARVALHO, Alfredo Robertode; ROCHA, Jomar Vieirada; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS-PEE (Org.). **Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p.15-56.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p.17-36.

COTRIN, Jane Teresinha Domingues; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As ciências psicológicas e a (re) invenção da deficiência mental no Brasil. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 881-899, 2013.

EIDT, Nadia Mara; CAMBAÚVA, Lenita Gama. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 37-60.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias(Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.221-248.

FREITAS, Marcos Cezar de. A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos. In: SOUZA, Gizele de. (Org.) **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007, p.85-113.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. Dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil**. discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

LEONTIEV, Alexis NIKOLAEVICH. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Adriana Marcondes. Reinventando a avaliação psicológica. 1996. 232 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia- USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACHADO, Adriana Marcondes. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 61-90.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo:

a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia-Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011, 91-132.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de Educação Inclusiva e a Instituição Especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v.13, n.3, p. 199-213, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: jul. de 2015.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 “Clemente Quaglio”. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia** [online]. São Paulo, v.27, n.2, p. 25-34, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2007000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200004)>. Acesso em: mai. de 2015.

PAN, Miriam. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

POSSIDÔNIO, Soraia Klug; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 259-294.

SAVIANI, Demarval. Prefácio. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tâniados Santos Alvares. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012, p. 7-10.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocenti (Org.). **Temas em Educação Especial**: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p.413-421.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p.57-67.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.395-486.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Fundamentos de defectología. In: **Obras Escogidas V**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.



VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Problemas del desarrollo de la psique. In: **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WANDERBROOCK, Durval Junior. **A educação sob medida**: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945). Maringá: Eduem, 2009.

ZONTA, Celso. Prefácio. In: FACCI, Marilda Golçaves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 7-11.



## **CAPÍTULO 10**

# **EVALUACIÓN DEL CONCEPTO DE NÚMERO EN ALUMNOS DE PRIMARIA DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD**

*Yolanda Rosas Rivera*

*Yulia Solovieva*

*Luis Quintanar Rojas*

### **Introducción**

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas requiere ser, de acuerdo con Talizina (2009), dinámico y flexible. En este proceso es necesario que el docente conozca el contenido conceptual de las matemáticas y no sólo su componente operativo (solución de algoritmos). En México, a pesar de las transformaciones que han sufrido los programas de enseñanza, en la asignatura de matemáticas específicamente, se puede analizar de forma empírica que el contenido que se ha trabajado más es el pedagógico (situaciones de enseñanza). Sin embargo, aún no se supera la idea de mecanizar solo operaciones ni se logra el acuerdo del motivo de por qué enseñar-aprender matemáticas (PEÑA, 1999). Probablemente esto sucede porque no se logra abordar el contenido propio de las matemáticas o, más precisamente, qué es lo que se debe enseñar en las matemáticas, qué de las matemáticas aprende el alumno en educación básica. Lo anterior se relaciona con la forma de enseñar y de evaluar los éxitos y los avances de los alumnos en la escuela primaria.

Los docentes en nuestro país, de acuerdo con investigaciones de Rodríguez y Vera (2007) y del García et. al. (2011), requieren de la constante profesionalización, debido a que los programas de enseñanza no establecen una relación coherente de la teoría-me-

todología. Es posible identificar en dichos programas conceptos como zona de desarrollo próximo, constructivismo, competencias, aprendizaje esperados, etc. (SEP, 2017), los cuales pertenecen a paradigmas diferentes e incluso antagónicos.

A partir de este panorama, no es sorprendente que los resultados de pruebas nacionales (SEP, 2015) e internacionales (OCDE, 2016) sean de un nivel insuficiente del dominio de las matemáticas tanto en la escuela primaria como en secundaria, es decir, los alumnos cometen errores en los algoritmos matemáticos, solución de problemas y comprensión de conceptos. Los resultados de dichas evaluaciones solo enfatizan la necesidad de fortalecer, desarrollar o repasar los conocimientos no adquiridos por los alumnos, pero no existe una propuesta concreta sobre cómo desarrollar dichos conocimientos, así como su evaluación.

Diversas investigaciones, en México como otros países (ROSAS; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017; PEHKONEN; NÄVERI; LAINE, 2013; GARCÍA; VÁZQUEZ; ZARZOSA, 2013; SOLOVIEVA; LÁZARO; QUINTANAR, 2013; SILVA; RODRÍGUEZ, 2011; ÁVILA, 2006) identifican esta ausencia como una tarea relevante en la enseñanza de las matemáticas y proponen indagar en las estrategias que emplean los alumnos para responder tareas matemáticas, conocer los métodos de enseñanza e identificar los factores que intervienen en las mismas. Además, estos autores coinciden en la opinión de que las matemáticas son más que sólo operaciones y mecanización de algoritmos y que para una adecuada enseñanza y evaluación se debe considerar el desarrollo del pensamiento conceptual lógico de los alumnos, así como la identificación y relación entre los conceptos propios de la asignatura.

Se puede conocer un panorama general de la evaluación en México revisando el estudio sobre el proceso de evaluación de las matemáticas en México, el cual fue realizado por García et. al. (2011) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El

objetivo fue explorar los principales propósitos de evaluación que hacen los docentes en las aulas de la escuela primaria. Se parte de la premisa que el currículo de la educación básica se orienta hacia el desarrollo de las competencias y la evaluación se establece como un proceso constante. En este estudio se reporta que la evaluación de los docentes en las aulas tiene como objetivo identificar las áreas de oportunidades para generar acciones de mejora en los alumnos y en las prácticas de enseñanza de los docentes. La actividad que más utilizan los docentes para evaluar matemáticas en el aula son resolver problemas en los que tengan que hacer operaciones, mientras que escribir definiciones de los conceptos matemáticos es la menos utilizada. En la resolución de problemas se evalúa el resultado tanto del problema como del algoritmo utilizado. En relación con el método de evaluación que utilizan son exámenes, observación del alumno y preguntas directas, específicamente utilizan portafolios y cuestionarios escritos. Por último, la forma de retroalimentación de los docentes hacia los alumnos es indicarles los aciertos y errores, sin embargo, no se detalla cómo se realiza esta retroalimentación. La evaluación más frecuente que los docentes realizan es la formativa, la que sucede mientras el aprendizaje va en marcha, con la intención de planear los aprendizajes futuros.

Los autores anteriores señalan que uno de los objetivos de la enseñanza escolar en general y de las matemáticas en particular es justamente el desarrollo psicológico de los alumnos, particularmente el pensamiento lógico. Para lograr tal desarrollo es necesario considerar una teoría psicológica que oriente tanto en la concepción de desarrollo como en los eslabones que participan en la actividad escolar. El enfoque histórico cultural, teniendo como representante a Lev Vygotski, tiene como premisa principal el origen cultural de los procesos del desarrollo. Una de las fuentes principales de este desarrollo es el proceso educativo. Los seguidores de Vigotsky, Davidov (1988), Gaperin (2009) y Talizina (2017) entre ellos, han logrado estudiar las condiciones que favorecen el aprendizaje de

las matemáticas en los niños, siendo una de ellas, la organización de métodos de enseñanza con base a las premisas de la teoría de la actividad. Así mismo, se ha denominado “la enseñanza que dirige al desarrollo” (ELKONIN, 2016).

En México, específicamente en la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla en el programa de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, se ha trabajado la línea de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas desde la Psicología-pedagógica (TALIZINA, 2000), el modelo neuropsicológico de Luria (2005) (LURIA; TSVETKOVA, 1981) y la teoría de Vygotski (2006). Las investigaciones se han enfocado a organizar programas de enseñanza basados en la metodología experimental genético- formativo (LEONTIEV, 2006) para la formación de habilidades previas a los conceptos matemáticos en edad preescolar (ZÁRRAGA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017), concepto de número en escuelas náhuatl-español (SOLOVIEVA; ORTIZ; QUINTANAR, 2010), las acciones matemáticas y solución de problemas (ROSAS; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017). Los resultados han sido positivos en relación con la formación de conceptos y habilidades matemáticas en los alumnos, así como la relación entre métodos de enseñanza y el nivel conceptual de los alumnos. Esto nos ha llevado a planteamiento de nueva investigación dirigida a docentes de primaria, quienes comúnmente reportan desconocer los conceptos matemáticos y su formación, por obvias razones también el proceso de evaluación.

En resumen, nuestros trabajos se han dirigido a la formación de conceptos matemáticos, para los cuales ha sido necesario evaluar previo y posteriormente a la aplicación de nuestros programas de enseñanza. Dicha evaluación nos ha permitido identificar el nivel conceptual, nivel de acciones y tipo de ayudas (zona de desarrollo próximo), así como intervenir en el momento. Sin embargo, esta evaluación no se conoce en la pedagogía ni en las aulas, por

lo que consideramos de suma importancia contribuir al tema de evaluación.

A partir de la brecha que existe en los resultados de la evaluación nacional y en las aulas, así como las dificultades que se reportan y observamos de los alumnos, nuestro objetivo es mostrar una evaluación diferente a lo establecido por el programa de enseñanza, para lo cual se describen tareas específicas que nos permitan identificar las características esenciales del concepto de número, así como su aplicación en tareas lógicas y solución de problemas aritméticos. El marco teórico de referencia es la teoría de la actividad (TALIZINA, 2017; TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010), la evaluación se realizó con niños de tercer grado de primaria, los cuales pertenecen a un colegio ubicado en Puebla-México, en un sector urbano. Se eligió el tercer grado debido a que, según los programas de la SEP, en este grado se enseñan las cuatro operaciones matemáticas.

### **10.1 La enseñanza de las matemáticas**

De acuerdo con la propuesta de Vygotsky (2008), existen dos tipos de conceptos, los cotidianos y científicos. Los primeros son adquiridos a partir de las experiencias concretas y de forma no intencionada, mientras que los conceptos científicos se desarrollan de forma consciente y tienden a hacer generalizaciones. Además, un concepto científico hace referencia al conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como de las relaciones entre ellos. Estas propiedades tienen una jerarquía que permite identificar si un objeto de conocimiento pertenece o no ha dicho concepto (SHARDAKOV, 1987 apud CERVANTES, 2009; TALIZINA, 2009).

En sus trabajos Vygotski (2006, 2008) consideraba que los conceptos lógicos representan el producto especial del pensamiento

que se logra a partir del aprendizaje escolar organizado. Antes de ingresar a la escuela, los niños solo operan con objetos y sus características, pero no son conscientes de ellos y de sus relaciones. La enseñanza escolar eleva al alumno al nivel de generalizaciones y operaciones abstractas. Sin embargo, los seguidores de Vygotski han demostrado que no toda la enseñanza garantiza la adquisición de conceptos científicos, sino sólo aquella que considera la consideración de la estructura del contenido de los conceptos y de sus elementos (TALIZINA, 2009). Para saber cómo está constituido un concepto es necesario considerar los elementos que lo componen y presentarlos ante el alumno en el plano externo. Es obvio que los niños no son conscientes de estos elementos estructurales de los conceptos, ni pueden descubrirlos por sí mismos. En el caso de los conceptos numéricos, se trata de las relaciones cuantitativas, lógicas y simbólicas (SALMINA, 2017).

Específicamente, el concepto de número ha sido conceptualizado por Galperin (2009) y Davidov (1988), como el resultado de la relación entre una magnitud y la medida, el cual involucra la acción de medición. El trabajo con la medida permite introducir el trabajo con la unidad, es decir, de la relación de aquello que se mide y que es igual a su medida ( $n+1$ ). Esta medida permite formar el sistema numérico decimal, considerando a la decena como una nueva medida, producto del aumento de la medida anterior (unidad) una cierta cantidad de veces. De manera similar se introducen otras unidades y clases (posicionales). Además, a partir de la formación del sistema numérico decimal es posible enseñar las acciones matemáticas de multiplicación y división, así como relación con las operaciones matemáticas (algoritmos). Las acciones trabajadas pueden ser de comparación y conversión de sistemas de medidas (longitud, volumen, tiempo). Así, como plantear diversos problemas aritméticos, en los cuales los alumnos deben identificar las características esenciales del concepto de número (ROSAS, 2013).



Desde la teoría de la actividad, los conceptos deben ser formados en base al descubrimiento de su contenido y su estructura, lo cual requiere de una sistematización de características únicas de cada concepto, además de las acciones necesarias para su formación (TALIZINA, 2009). Sin embargo, las investigaciones y las aportaciones valiosas desde esta teoría a la práctica de la enseñanza no forman parte de preparación profesional de los docentes.

La reflexión sobre las creencias de los maestros, es decir, si el docente considera que los niños nacen para ser matemáticos, entonces solo esperara a que los conceptos aparezcan en algunos alumnos de manera espontánea. Por el contrario, si cree que las habilidades matemáticas se desarrollan y se aprenden, entonces el maestro dará los elementos que favorezcan y guíen hacia la adquisición de conceptos. Esta última concepción nos invita a transformar la enseñanza empírica a la enseñanza que orienta y dirige al desarrollo. Si coincidimos con Galperin (2009) en que el concepto principal es el número, podemos considerar que las acciones con este contenido se pueden proponer para una metodología de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Precisamente la evaluación de estas acciones se puede tomar en cuenta para la determinación del grado de consolidación de conceptos y éxitos en las matemáticas.

## **10.2 La evaluación pedagógica interactiva**

De acuerdo con la teoría de la actividad, la evaluación del grado de consolidación de los conceptos matemáticos debe aportar la información acerca del estado de la actividad escolar, es decir, las acciones y sus características. Dicha valoración tiene relación con los objetivos organizados en los programas de enseñanza y del grado de asimilación de los conocimientos de una asignatura (TALIZINA, 2009). De forma general Talizina (2000) señala las siguientes:

Se realiza la evaluación de las operaciones, objetivos y motivos de las mismas.

Identificar los contenidos de las acciones.

Las tareas deben variar en acuerdo con el contenido, para valorar el grado de generalización.

Las tareas pueden realizarse en diversos planos de ejecución (materiales, perceptivas, verbales externas)

Identificar el grado de reflexión de las respuestas (proceso), es decir, que los alumnos expliquen sus resultados.

Otra premisa importante es la consideración de la necesidad de valoración del proceso y no solo del producto de conocimiento (preguntas-respuestas, obtención de calificaciones) establecida por Vygotski (2006). Se trata de un proceso dinámico y dialéctico que se dirige a la identificación de la zona de desarrollo real (lo que el niño realiza por sí solo) y la zona de desarrollo próximo (lo que el niño puede hacer con ayuda del adulto). La finalidad de esta evaluación es identificar los apoyos que requiere el alumno para asimilar los conceptos, así como el nivel de la acción con dichos conceptos que es accesible para el alumno. Durante la evaluación el adulto interactúa realmente con el niño, le hace preguntas conceptuales y de procedimiento, le brinda ayudas, le plantea soluciones. En este proceso el alumno participa como un sujeto activo quien puede comprender sus propios alcances y debilidades, plantear y resolver dudas y solicitar ayudas por parte de adulto.

Las tareas que proponen los estudios de Talizina (2017), Rosas (2013) y Rosas, Solovieva y Quintanar (2014; 2017) incluyen las características mencionadas. Considerando los puntos previos se diseñaron tareas para identificar el desarrollo del concepto de número y su identificación en solución de operaciones y problemas en alumnos de tercer grado de primaria.

## 10.3 Método

### 10.3.1 Tipo de investigación

Nuestra investigación retomó el tipo experimento de constatación, en acuerdo con Talizina (2000). Dicho procedimiento concuerda con nuestro interés por caracterizar el estado actual de fenómenos existentes, la asimilación o desarrollo de los conceptos matemáticos en los alumnos mediante el diseño y organización de tareas que tuvieran las características esenciales del concepto de número. Este tipo de experimento se relaciona con la aclaración (identificación) de las diferentes condiciones en el transcurso del proceso. Particularmente, para identificar la estructura o conceptos, se puede utilizar el estudio en alumnos que poseen o han formado dicho concepto, así como en alumnos que comenten errores durante la actividad correspondiente (conceptos).

La evaluación se aplicó en dos colegios privados, uno en la ciudad de Puebla y el otro en la ciudad de México. Los colegios fueron elegidos por los métodos de enseñanza que utilizan: en uno de ellos se usan métodos de acuerdo con la teoría de la actividad, mientras que en el otro se utiliza la enseñanza tradicional basada en competencias. Nuestro interés fue determinar el grado de adquisición de los conceptos matemáticos y de las acciones intelectuales que son accesibles para niños en cada uno de dichos colegios. En este capítulo se presentan ejemplos de dos casos obtenidos a partir de evaluación de los alumnos de tercer grado de primaria en estos colegios.

### 10.3.2 Participantes: niños y colegios

Como se ha mencionado, uno de los colegios basa su método de enseñanza en la teoría de la actividad (TALIZINA, 2009). Se trata de Colegio Kepler que es privado y está ubicado en la ciudad Puebla en una zona urbana (sector de la clase media). En el cole-

gio se promueve la investigación educativa para diseñar y modificar constantemente los métodos de enseñanza (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017; SOLOVIEVA; ROSAS; QUINTANAR, 2017) para todos los niveles de la educación preescolar y de la escuela primaria.

El segundo colegio utiliza la enseñanza tradicional, más apegada a lo establecido por el modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública por competencias (SEP, 2017). Este colegio está ubicado en la ciudad de México y ha aceptado participar en el proyecto de investigación.

En la tabla 1 se presentan las características de dos alumnos, cuyos ejemplos se han seleccionado para cumplir el objetivo de nuestro capítulo: mostrar una forma dinámica de evaluación considerando los conceptos matemáticos.

Tabla 1-Descripción de los alumnos

| Tabla 1-Descripción de los alumnos |                |             |
|------------------------------------|----------------|-------------|
| Características                    | Colegios       |             |
|                                    | Colegio Kepler | Colegio SEP |
| Genero                             | Masculino      | Masculino   |
| Edad promedio                      | 9 años         | 9 años      |
| Promedio em matemáticas            | 10             | 10          |
| Grados cursados en el colegio      | 3 años         | 3 años      |

Fonte: autores

10.3.3 Materiales

Las tareas de evaluación fueron diseñadas a partir del concepto de número y los eslabones de la solución de problemas propuestos por la teoría de la actividad.

Para valorar los conceptos matemáticos que han aprendido los alumnos se organizaron preguntas que incluyeron acciones de identificación, comparación y conversión de medidas, así también se identificaron tareas que implican la solución de operaciones y problemas matemáticos (ROSAS, 2013; ROSAS; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017). Las categorías que se incluyen en el protocolo de evaluación fueron:

- a) Datos generales (edad, grado, historia académica en primaria).
- b) Tarea 1: Concepto de número
- b) Tarea 2: Sistema numérico.
- c) Tarea 3: Operaciones aritméticas (suma, resta, multiplicación y división de números enteros, decimales).
- d) Tarea 4: Solución de problemas aritméticos (simples y complejos-dos operaciones).

#### ***10.3.4 Procedimiento***

Inicialmente, se ha trabajado con el grupo del Colegio Kepler para identificar el nivel conceptual de matemáticas posterior a un método de enseñanza basado en la teoría de la actividad. Al observar resultados positivos decidimos buscar otro grupo para ampliar nuestro análisis (tareas, tipo de ayudas, contenido matemático), así como conocer niveles diferenciales de adquisición de conceptos matemático en relación con diversos métodos de enseñanza.

Ambos grupos se evaluaron en el mes de mayo, dos meses antes de concluir su tercer ciclo escolar. La evaluación fue de forma individual con cada alumno en los espacios y horarios establecidos por cada colegio, tratando de no modificar o interferir en sus actividades escolares.

La evaluación se realizó a través de un proceso interventivo (dinámico) propuesto por Vygotsky y sus seguidores (VYGOTSKI, 1995; TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010; LÁZARO; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013; SOLOVIEVA et al., 2014). Dicha forma de evaluación presupone procedimientos e interacciones flexibles durante sesiones. Se toman en cuenta y se registran no solo las respuestas, sino también los tipos de errores, actitudes, solicitudes de ayuda por parte de los niños, así como sus necesidades, expresiones emocionales y verbales. Además, se presupone el uso de ayuda por parte del evaluador, siempre y cuando el niño no pueda solucionar el problema y contestar a la pregunta por su propia cuenta. El evaluador utilizó diversos tipos de ayudas: 1) nivel verbal (explicación, repetición de instrucción, preguntas dirigidas, uso de conceptos, animación), 2) nivel perceptivo (escritura de números y organización de algoritmos, tablas de grado, uso del dibujo, esquemas) y 3) nivel concreto (uso de palitos de conteo).

Durante la evaluación los alumnos mostraron una actitud positiva, realizaron todas las tareas en tiempo y forma. La evaluación fue dinámica, por lo que se dieron los tipos de apoyo (lógico-verbal, perceptivo, material) cuando los alumnos no lograban solucionar las tareas, estos tipos de ayuda fueron descritos en previamente. Estos apoyos se utilizaron en el siguiente orden: lógico-verbal, perceptivo y material. Para lo cual fue importante que el evaluador observara la ejecución de los alumnos, identificara los errores y pudiera introducir un tipo de ayuda. La comunicación fue constante con los alumnos, se dirigía y pedía siempre a los niños que sus resultados fueran de forma reflexiva y explicativa.

Se les explicó a los alumnos que las tareas son para conocer sus conocimientos y dudas en las habilidades en matemáticas y no para darles una calificación. Lo anterior tuvo un efecto positivo en el estado emocional y grado de participación de los alumnos, permitiendo evitar ansiedad o desagrado.

A continuación, se describen las tareas en el mismo orden que estas fueron aplicadas. Todas las tareas se basan en la posición de que el contenido del concepto de número como un concepto relativo que incluye las características esenciales como la relación que existe entre una magnitud y una medida, así como la cantidad de veces que es aplicada dicha medida (TALIZINA, 2017, 2009; TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017).

### 10.3.5 Tareas de evaluación

1) Características esenciales del concepto de número (medida, magnitud)

**Tarea 1:** Responder preguntas dirigidas hacia la identificación de dichas características. Se identifica si el niño reconoce las características del concepto de número. Se le pide al alumno que con sus propias palabras conteste a todas las preguntas y tareas de evaluación.

| Indicador | Preguntas  |
|-----------|--|
| Magnitud  | ¿Qué es un número? ¿Para qué sirven los números? ¿Qué números conoces?                         |
| Medida    | ¿Qué es el sistema numérico decimal? ¿Qué es la unidad? ¿Qué es la decena? ¿Qué es la centena? |

**Cuadro 1-** Preguntas sobre concepto de número. Fuente: Dato de investigación Rosas (2013)

Ejecución: los niños responden las preguntas, se les da tiempo para que reflexionen sus respuestas.

Tipo de ayuda: ‘lógico-verbal’; si el niño no contesta, se le puede dar animación, repetir las preguntas, pedir ejemplos, preguntas dirigidas (¿en dónde aprendemos los números?, ¿qué números has escuchado?, etc.). ‘Perceptivo’: presentar números escritos en una hoja y pedirle que señale cuales son números, cuál dígito es la unidad, cuál la decena.

## 2) Sistema numérico

**Tarea 2:** Identificar, comparar y convertir los valores de las medidas. El alumno tiene que identificar la medida y a partir de esto comparar o convertir.

|                  |  |
|------------------|--|
| Sistema numérico | En el número 182, ¿qué dígito es menor?  |
|                  | En el número 1594, ¿qué dígito es mayor? ¿Cuál es menor? ¿Por qué?   |
|                  | Si fuera el sistema de 3, ¿cuántas unidades y cuántas decenas tuviera el número 13 (se puede dar apoyo de cerillos)? |
|                  | ¿Cuántos gramos hay en 3 kg? ¿Cuántos kg en 300 gr?  |
|                  | ¿Qué pesa más 100 gr de algodón o 100 gr de acero? ¿La cantidad de algodón y acero sería la misma? ¿Por qué?         |
|                  | ¿Qué pesa más un litro de leche o un litro de crema? ¿La cantidad de leche y crema sería la misma? ¿Por qué?         |

**Cuadro 2-**Tareas sobre sistema numérico. Fuente: Dato de investigación Rosas (2013)

Ejecución. Se espera a que el alumno pueda resolver las preguntas, se le brinda una hoja y lápiz por si quiere hacer anotaciones.

Tipos de ayuda. ‘Lógico verbal’; Se puede repetir las preguntas, explicar alguna palabra (el que tiene mayor valor-mayor), se le puede pedir que él escriba los números y su valor posicional. ‘Perceptivo’: el adulto puede escribir y recodarle al niño las medidas.

## 3) Operaciones matemáticas

**Tarea 3:** Solución de operaciones matemáticas. Para lo cual el alumno debe seguir identificando la medida (valor posicional), la relación entre los números, y la ejecución de los algoritmos. Estas tareas contienen las siguientes variaciones: operaciones con conteo directo (unidad con unidad, decena con decena), operaciones que requieren la conversión de una medida (decenas a unidades, unidades a decenas), ubicación del valor de cada dígito en el resultado (multiplicación con decenas y división de centenas).



|           |         |
|-----------|---------|
| 57-19=    | 360/6=  |
| 115+23=   | 42/7=   |
| 15 x 4=   | 501-49= |
| 102 x 73= |         |

**Cuadro 3-**Operaciones matemáticas. Fuente:  
Dato de investigación Rosas (2013)

Ejecución. Se les dictan las operaciones a los alumnos. Se les pide que resuelvan y si tienen dudas pueden preguntar. Así, es posible identificar si los alumnos colocan los dígitos en valor correspondiente, si identifican los signos matemáticos.

Tipos de ayuda. ‘Lógico-verbal’: Repetir las operaciones para que el niño verifique su ejecución. También, se puede pedir que el niño verbalice los pasos del algoritmo y del conteo, uso de preguntas dirigidas. ‘Perceptivo’: escribir la operación para que el niño la copie, dar en hoja impresa las operaciones. ‘Material’: uso de fichas o cerillos de conteo.

#### 4) Solución de problemas

**Tarea 4:** Solución de problemas aritméticos. Se observa si los niños identifican la situación del problema, la pregunta final, la relación entre los datos, la ejecución correcta de operación matemática y respuesta a la pregunta del problema. Para valorar esta estructura de la solución de problemas se incluyeron problemas con y sin solución, así como simples (operación directa para su solución), complejos indirectos (operación intermedia para su solución; conversión de medidas) y complejos directos (“veces más” en lugar de multiplicación, “veces menos” en lugar de división).

| Tipo de problema    | Problema   |
|---------------------|--|
| Complejo(indirecto) | Renata y Daniel fueron al mercado y compraron lo siguiente: 2 kilos de manzana, 300 gramos de azúcar y 1 kilo de pasta, ¿cuántos gramos compraron en total?                        |
| Simple              | Un tren avanzó 98 km durante 8 horas. ¿Cuántos kilómetros hace el tren en una hora?  |
| Simple Sin solución | Durante 12 días se construyó una carretera de 48 kilómetro, ¿cuántos carros pasaron durante un día?  |
| Simple              | La biblioteca “El Principito” tiene 40 libros repartidos en 5 estantes. Si la Maestra Lupita coloca la misma cantidad de libros en cada estante, ¿cuántos libros hay cada estante? |
| Complejo directo    | Gaby tiene tres veces más la edad de su hermana Sofia. Si Sofia tiene 7 años, ¿cuántos años tiene Gaby?  |
| Complejo directo    | En el Museo del Niño la primera sala tiene 64 actividades lúdicas y en la segunda hay 4 veces menos. ¿Cuántas actividades lúdicas hay en la segunda sala?                          |
| Complejo directo    | Axel y Daniel jugaron tres rondas de penales. Si en la primera ronda quedaron 20 a 18 goles, en la segunda 35 a 20 y en la última 15 a 50, ¿quién ganó? ¿Por cuántos goles?        |
| Simple              | En una caja había 19 bombones. Se comieron una parte de los bombones. Quedaron 11 bombones. ¿Cuántos bombones se comieron?   |
| Simple              | Redacta un problema con los siguientes datos: 59 minutos, 3 metros.  |
| Simple              | Inventa un problema y solúcionalo.<br>Inventa un problema para tu compañero.   |

**Cuadro 4** - Redacción de problemas matemáticos. Fuente: Dato de investigación Rosas (2013)

Ejecución. Se lee a los alumnos los problemas, se puede preguntar si ellos prefieren leerlos o tener la hoja con los problemas. Todos nuestros alumnos decidieron que nosotros leyéramos cada problema, aunque algunos alumnos si decidieron escribirlos. Después, de solucionar los problemas dados por el evaluador, se trabaja la tarea de creación de datos. La cual consiste en pedir a los alumnos redactar un problema mediante datos dados por el evaluador, y finalmente que ellos redacten un problema de forma libre.

Tipos de ayuda. ‘Lógico-verbal’; repetición del problema de forma más pausada, preguntas dirigidas hacia: 1) situación del problema ¿de quién se habla? ¿qué se dice?, 2) pregunta final ¿qué nos pide responder el problema?, 3) relación entre datos ¿qué ne-

cesitas para responder la pregunta del problema? ¿qué información necesitas? ¿qué información nos falta? ¿cómo se relacionan los datos, aumento, disminución, aumento de una medida dada, disminución de una medida dada, los datos tienen la misma medida, pertenecen al mismo sistema de medición, 4) solución de la operación ¿cuál es el resultado de tu operación? ¿necesitas hacer otra operación? 5) respuesta a la pregunta del problema (lee la pregunta de tu problema, responde con tu resultado la pregunta, debe ser completa, recuerda que el resultado de tu operación ya la has mencionado.

Ayuda en nivel ‘Perceptivo’; dibujo y/o esquemas que represente las matemáticas relaciones entre los datos.

### ***10.3.6 Resultados de la evaluación***

A continuación de presentan resultados de evaluación con dos alumnos de dos colegios seleccionados: Colegio Kepler y Colegio que basa su enseñanza en el programa SEP. El cual hemos denominado “alumno del colegio SEP”. Se consideran todos los tipos de ayuda y errores.

**Tarea 1.** Características esenciales del concepto de número (medida, magnitud). En esta tarea, los alumnos respondieron de forma general, aunque, el alumno del Colegio SEP requirió de preguntas dirigidas ¿Qué crees que sea un número? ¿lo que tu pienses o imagines cuando escuchas la palabra número?, recuerda que no hay respuestas incorrectas.

| Preguntas: ¿Qué es el número? ¿Para qué sirven? ¿Qué números conoces? |               |  |   |
|---|---------------|--|---|
| Niño del Colegio Kepler   | Tipo de ayuda | Niño del Colegio SEP                                       | Tipo de ayuda                                   |
| Palabra   | Ninguno       | Cifra  | Verbal externo (preguntas dirigidas, animación) |
| Cifra   | Ninguno       | Contar, hacer multiplicaciones, sumas, restas y divisiones | Ninguno   |
| Contar (directo e indirecto),   | Ninguno       | _____  | _____   |
| Días de la semana   | Ninguno       | _____  | _____   |

**Cuadro 5-**Concepción del número de los alumnos. Fuente: Dato de investigación Rosas (2018)

**Tarea 2.** Sistema numérico. En esta tarea se les pide a los alumnos identificar las medidas y su valor.

| Pregunta                                   | Respuesta del niño del Colegio Kepler   | Respuestas de niños del Colegio SEP                             |
|--|---|---|
| ¿Qué es una unidad?                        | “Unidad vale 1”                         | “primera filita de unidad, después centenas y decenas” (unidad) |
| ¿Qué es una decena?                        | “10 cosas”                              | “cifra de tres números” (decena)                                |
| ¿Qué es una centena?                       | “Algo que vale 100”                     | “nos ayuda para más las cantidades” (centena)                   |
| En el número 182, ¿qué dígito vale más?    | “Vale menos (unidad), el 2”             | “El 8 es más que el 1”  |
| En el número 1597, ¿qué dígito vale menos? | “Vale más el número 1 porque es millar” | “el 9 vale más el que vale menos es el 1”                       |

**ro 6-**Respuestas sobre el sistema numérico. Fuente: Dato de investigación Rosas (2018)

Podemos observar que el alumno del colegio Kepler identificó las características esenciales del concepto de número, específicamente la medida, conoce su valor jerárquico y valor de posición. El alumno no requiere de ayuda por parte de adulto. El alumno refirió que el número tiene un significado; dijo que su uso se relaciona con el conteo directo e indirecto (cardinal) y con la cualidad de orden

(ordinal). El alumno logró expresar el valor posicional del número, diferenciar y explicar las medidas del sistema numérico decimal y con apoyo lógico-verbal para manejar otros sistemas (por ejemplo, el sistema de medida 3 o de longitud), es decir, explicando la relación: “Si en el sistema 1, el número 1 vale 1, el 2 vale 2, el 3 vale 3. En el sistema medida 3, 1 vale 3, 2 vale 6... ¿cuánto valdría el número 13 en sistema medida 3”.

Por otro lado, el alumno del colegio SEP dio respuestas operativas sin tener comprensión del término o significado de la medida ni valor posicional del número. Fue común que este alumno realice las respuestas de manera formal sin poder establecer elementos de la estructura del número. Por ejemplo, en el número 182, el alumno identificó como número sólo una cifra diferente y aislada. El alumno no tiene conocimiento del valor posicional de los dígitos y se refiere a los valores posicionales como a unas “filitas”. Fue necesaria ayuda verbal y ayuda perceptiva, es decir, se le dibujó una tabla de grados numéricos con valores posicionales de los dígitos (millares-centenas-decenas-unidades). Se le explicó al alumno el valor de cada medida y se le pidió escribir en la tabla diferentes números con diversa estructura y cantidad de elementos. De forma descriptiva, se le explicaba que, para determinar a un número dentro de una unidad se puede utilizar la fórmula  $(n+1)$ , en la cual cada número siguiente aumenta una unidad hasta llegar a 9. A partir de lo anterior, debido a lo establecido en el sistema decimal, cuando aumentemos 1 unidad más, está se convierte en la siguiente medida que es decena (10 unidades). También se le ayudó a dibujar una tabla de grados para ubicar cada dígito.

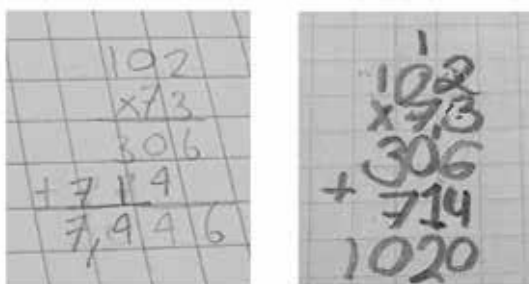
| Millar | Centenas | Decenas | Unidades |
|--------|----------|---------|----------|
| 1      | 5        | 9       | 7        |

**Figura 1** - Tabla de grado como apoyo perceptivo: representación de un número determinado. Fuente: Dato de investigación Rosas (2013)

### Tarea 3. Operaciones matemáticas

Para el alumno del Colegio Kepler fueron accesibles los algoritmos, ubicación de los dígitos y verificación de sus resultados. El alumno del Colegio SEP intentaba utilizar cálculo verbal externo (conteo memorizado en voz alta). El alumno cometía errores en este conteo, se mostraba impulsivo, simplificaba las respuestas, tenía dificultades para organizar los algoritmos (multiplicación) e interpretar los resultados (división).

En las figuras 2 (a y b) se observa que el alumno del Colegio Kepler ubicó correctamente los números y desarrolló el algoritmo de multiplicación, mientras que el alumno del Colegio SEP tuvo errores para desarrollar el algoritmo, confundiendo el aumento de la medida de decenas (en este caso el 7), por lo que lo ubicó en el lugar de las unidades (4 debajo del 6) y su resultado fue incorrecto.



**Figura 2-**Solución de operación de multiplicación. Fuente: Dato de investigación Rosas (2018); a) niño con concepto de número (derecho) b) niño sin concepto de número (esquerda)

En la figura 3(a y b) se observa una operación de resta que incluye la conversión de medidas. El alumno del colegio Kepler logró realizar la conversión de forma verbal externa y logró el resultado correctamente. El alumno del colegio SEP tuvo dificultades para convertir la medida en el plano verbal, por lo que se le solicitó escribir el procedimiento. El alumno señaló la conversión de decenas a unidades, pero no logró mantener dicho cambio y se equivocó en

la resta de decenas. Por último, se le solicitó verificar su resultado y logró solucionar.



The figure consists of two side-by-side photographs of a subtraction problem,  $457 - 19$ , written on a grid background. In the left photograph (a), the child has written the result as 38. In the right photograph (b), the child has written the result as 483.

**Figura 3-**Solución de resta. Fuente: Dato de investigación Rosas (2018); a) niño con concepto de número (derecha) b) niño sin concepto de número (esquerda)

#### **Tarea 4.** Problemas aritméticos.

Se observa que el alumno del colegio Kepler logró contestar los problemas de forma independiente, anotando solo los datos y utilizando el algoritmo correspondiente. El alumno logró diferenciar problemas que tienen solución de aquellos que no la pueden tener por falta o incoherencia en los datos.

En el caso del alumno del colegio SEP, de forma general, se observó que él soluciona problemas simples en el plano verbal interno y externo. El alumno decía el resultado o hacía el conteo en voz alta con errores que no notaba. Se observaron confusiones en la selección de datos e identificación de la pregunta del problema, debido a la impulsividad y falta de verificación. Fue necesario apoyar al alumno con una guía para verificar sus resultados mediante la solución de algoritmos. Específicamente en los problemas complejos, se observaron errores para identificar la medida y atender la pregunta final del problema. La explicación del problema, énfasis en la pregunta y ayuda del dibujo permitieron que el alumno lograra solucionar estos problemas.

En los problemas que no tienen solución, el alumno del colegio SEP operaba con los datos sin atender la pregunta final, por lo que se requería repetir el problema y pedirle que él repitiera de forma activa el planteamiento del problema con su pregunta final. Se observó que ante ausencia de colaboración del adulto, de forma independiente, el alumno solo repetía los datos sin analizar la situación ni su relación con la pregunta final. Por último, durante la solución de problemas complejos directos, se observaron errores para identificar la relación de datos que implicaban multiplicación (que incluían la palabra ‘veces mas’) y división (que incluía la palabra ‘veces menos’). El alumno simplificaba los datos y solucionaba el problema con suma o resta directa ( $60-4$ , en lugar de  $60/4$ ;  $7 + 10$ , en lugar de  $7 \times 10$ ). Además, en todos los problemas se observaron errores para concluir algoritmos, verificar resultados y valor posicional.

En relación con la tarea de creación de problemas matemáticos, durante la creación de los problemas mediante datos y de forma libre, el alumno del colegio Kepler identificó correctamente los datos y la relación entre estos, así como solucionar el problema propuesto. El alumno propuso como ejemplo de problema situación con dos medidas que no pertenecen a un mismo sistema y eligió una división. En otro problema se propusieron los datos que pertenecían al mismo sistema de medida (decimal) y se eligió la operación de suma para la solución. No fue necesario brindar ayudas a este alumno.

Por su parte, el alumno del colegio SEP no logró crear una situación ante la tarea de diseñar un problema con datos, solo planteó preguntas sin presencia de datos respectivos. En el diseño libre de problemas, el alumno eligió una resta. Los tipos de ayuda con este alumno fueron: lógico verbal y perceptivo.



| Alumno         | Datos dados  |  | Próprio   |
|----------------|--|--|---|
|                | 59 minutos, 3 metros   | 18 U, 6 D y 4 C  |   |
| Colegio Kepler | “Un ciclista avanzó en 59 min 3 metros, ¿cuántos metros avanzó en 20 minutos?” | “Lupita tiene 18 galletas de marínela, 16 decenas de galletas de chocolate y 4 centenas de galletas de vainilla, ¿cuántas galletas tiene ahora?” | “Kyran quiere comprar 128 carritos, pero cada uno cuesta \$20, ¿cuánto va a pagar?” |
| Colegio SEP    | “¿María recorre 3 metro en 59 horas?”  | “¿Javier con 4 centenas de maíz y 18 unidades de frijol y decenas de cebolla?”   | “Maya tenía 530 dulces y regalo 325 ¿cuánto le quedan?”                             |

**Cuadro 8-**Redacción de problemas ante datos y de forma libre. Fuente: Dato de investigación Rosas (2018)

## 10.4 Discusión y conclusiones

Nuestra evaluación se basa en el paradigma histórico-cultural, específicamente en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010). Esta teoría enfatiza que la enseñanza debe dirigirse hacia el desarrollo psicológico y no solo conductual. A partir de las investigaciones de campo de García (2011) y Picaroni (2009), es posible inferir que la evaluación en las aulas continúa basándose en el conocimiento empírico e inmediato, las cuales son difíciles de llevar a otros contextos educativos.

Las características de evaluación desde la teoría de la actividad (TALIZINA, 2000; 2009) brinda herramientas para organizar y sistematizar las tareas en la asignatura de matemáticas en las escuelas primarias. A diferencia de las formas tradicionales de evaluación formativa o sumativa (PICARONI, 2009), nosotros enfatizamos en el contenido conceptual propio de la asignatura de enseñanza, en la forma de presentar las tareas e interacción durante el proce-

dimiento de evaluación de formación de conceptos matemáticos. Consideramos que es necesario no solo observar si lo realiza de forma mental o si el alumno estima el resultado (ensayo y error) y registrar datos, sino buscar los medios para lograr la acción en diferentes planos (uso de objetos, símbolos externos, tablas, esquemas o explicaciones verbales) y permitir sus usos para pasar al siguiente tipo de acciones (SOLOVIEVA et al., 2013).

Además, consideramos que la forma propuesta para evaluar el grado de adquisición de conceptos matemáticos es diferente a lo que se aplica actualmente en las aulas.

Es distinto en primer lugar, porque logramos identificar los conceptos matemáticos y su aplicación en diversas tareas. En el segundo lugar, la diferencia radica en el objetivo de la evaluación mismo de evaluación que incluye determinar los medios necesarios durante esta actividad para el desarrollo conceptual. No solo se trata de dar calificaciones o pedir el repaso de los contenidos (regularización). Como tercer punto de diferencia señalamos el hecho de retomar teorías psicológicas del desarrollo y formación de conceptos.

A partir de nuestros resultados podemos insistir en que un criterio necesario para la evaluación es el conocimiento de la metodología de la enseñanza de los conceptos matemáticos por parte del docente o investigador-evaluador. Sólo a partir de estos conocimientos teóricos y metodológicos, el maestro puede diseñar sus tareas para conocer si los alumnos han formado o no dichos conceptos (ROSAS, 2013; PÉREZ, 2006; TALIZINA, 2000; ZÁRRAGA, et. al., 2012; TALIZINA, SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017)

Si el docente conociera el contenido y la estructura del concepto de número, no enfatizaría como principal referente de aprendizaje en matemáticas la solución de operaciones matemáticas sin reflexión sobre las relaciones entre datos y fenómenos.

El caso típico de esta situación fue el que mostramos del alumno del Colegio SEP, quién no han formado concepto de número, aunque si su elemento operativo. En contraste, el alumno del colegio Kepler se logra un nivel conceptual de comprensión y uso del contenido de conceptos en tareas lógicas (comparación, conversión), en algoritmos, en solución y creación propia de problemas matemáticos.

Otro aspecto importante en la evaluación es el tipo de interacción que se da durante este proceso. Aunque los autores no refieren estos datos (GARCÍA et al., 2011) a partir de los métodos (examen, observación en grupo, portafolio) que utilizan los docentes de primaria en México, podemos inferir que continúan manejando el esquema de pregunta-respuesta y enfocando solo el aspecto de resultados. Por el contrario, lo que nosotros proponemos es una evaluación en la cual existan niveles de ayuda (lógico-verbal, perceptivo, material) que permita al niño identificar sus errores y corregirlos mediante un aprendizaje dirigido por el adulto. Estamos convencidos que el hecho de señalar solo las respuestas incorrectas y correctas no favorece a la reflexión ni comprensión del error. Tal forma de evaluación no solo no puede motivar favorablemente en el proceso de adquisición de conocimientos en las matemáticas, sino por el contrario, desmotivar a los alumnos. En nuestro caso, fue posible ver que el alumno que aún no tenía el concepto de número, lograba hacerlo con apoyo perceptivo identificar la relación entre los datos y el valor de las medidas correspondientes, es decir, lograba aprender durante este proceso de evaluación.

Desde la teoría de la actividad, la evaluación se debe convertir en una herramienta de apoyo y motivación tanto para docentes como para alumnos, y brindar las vías positivas para superación de las dificultades en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas que nuestra sociedad enfrenta actualmente.

## Referências

ÁVILA, Alicia. **Transformaciones y costumbres en la matemática escolar**. México: Paidós, 2006.

CERVANTES, José. **Desarrollo de protoconceptos históricos**: Una propuesta desde la psicología histórico-cultural. México: Universidad de Guadalajara, 2009.

DAVIDOV, Vasiliv. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

ELKONIN, Boris. La formación de la personalidad del niño y las actividades creativas en la infancia. En: SEMINARIO INTERNACIONAL EN PSICOLOGÍA, EL ENFOQUE CUALITATIVO EN PSICOLOGÍA Y NEUROPSICOLOGÍA, 2016. Centro de convenciones Puebla, noviembre.

GALPERIN, Piotr. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En QUINTANAR, Luis; Solovieva, Yulia (Comps.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009. p. 27-39

GARCÍA, Adán; AGUILERA, María; PÉREZ, María; MUÑOZ, Gustavo. **Evaluación de los aprendizajes del aula**: Opiniones prácticas de docentes de primaria en México. México: INEE, 2011.

GARCÍA, Alcalá; VÁZQUEZ, Jonathan; ZARCOSA, Luis. Solución estratégica a problemas matemáticos verbales de una operación. El caso de la multiplicación y la división, **Educación matemática**, Ciudad de México, v. XXV, n. 3, p. 103-128, 2013.

LÁZARO, Emelia; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Premisas psicológicas para la adquisición del cálculo. En: SÁNCHEZ, José; ESCOTTO, Alejandro. **Dificultades en el aprendizaje de las**

**matemáticas: factores neuropsicológicos, afectivos y socioepistemológicos.** México: UNAM. 2013.

LEONTIEV, Alekséi. “Units” and levels of activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, Russia, v. 44, n. 3, p. 30-46, 2006.

LURIA, Alexander. **Las funciones corticales superiores del hombre.** Barcelona: Fontamara, 2005.

LURIA, Alexander; TSVETKOVA, Liubov. **La resolución de problemas y sus trastornos.** Barcelona: Editorial Fontanella, 1981.

OCDE. **Programa de evaluación Internacional de alumnos (PISA 2015)- Resultados.** Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>>. Recuperado el: nov. de 2016.

PEHKONEN, Erkki; NÄVERI, Liisa; LAINE, Anu. On teaching problem solving in school mathematics, Finland. **C.E.P.S. Journal**, v. III, n. 4, p. 9-23, 2013.

PEÑA, José. La enseñanza de las matemáticas en la crisis de las reformas. **Universidad de México**, Ciudad de México, p. 12-18, 1999.

PÉREZ, Olga. ¿Cómo diseña el sistema de evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas? **Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa**, México, v. 9, n. 2, p. 1-27, 2006.

PICARONI, Beatriz. **La evaluación en las aulas de primaria: uso de formatos, calificaciones y comunicación con los padres**, 2009. Disponible en: <<http://gteepreal.blogspot.mx/2009/09/la-evaluacion-en-las-aulas-de-primaria.html>>. Recuperado el feb. de 2017.

RODRÍGUEZ, Carina; VERA, José. Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 12, n. 35, p. 1129-1251, 2007.

ROSAS, Yolanda. **Formación de la acción de división en niños de segundo grado de primaria**. 2013. Tesis (Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica)-Facultad de Psicología, BUAP, 2013.

ROSAS, Yolanda; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Formación de las acciones de multiplicación y división en la escuela primaria, **POIÉSIS**, Santa Catarina, número especial, p.83-101, 2014.

ROSAS, Yolanda; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. La formación del concepto de número: aplicación de la metodología en una institución mexicana. En: TALIZINA, Nina; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad**. México: CEIDE, 2017. p. 107-128.

SALMINA, Nina. La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. En: TALIZINA, Talizina, SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad**. México: Centro de Investigación y Desarrollo educacional, 2017. p. 23-68.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Resultados nacionales 2015 de 6° de primaria y 3° de secundaria, Lenguaje y comunicación, Matemáticas, 2015. Disponible en: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>>. Recuperado en feb. 2016.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Aprendizaje claves para la educación integral**. México: SEP, 2017.

SILVA, Marisol; RODRÍGUEZ, Adriana. ¿Por qué fallan los alum-

nos al resolver problemas matemáticos? **Didac**, México, n. 56-57, p. 21-28, 2011.

SOLOVIEVA, Yulia; LÁZARO, Emelia; QUINTANAR, Luis. Evaluación de las habilidades matemáticas previas en niños preescolares urbanos y rurales. **Cultura y Educación**, España, v. 25, n. 2, p. 199-212, 2013.

SOLOVIEVA, Yulia; LÁZARO, Emelia; ROSAS, Yolanda; QUINTANAR, Luis; ESCOTTO, Alejandro; SÁNCHEZ, Gabriel. Mathematics acquisition in Mexico: Research on teaching, acquisition difficulties, and correction. **Psychology and Neuroscience**, Washington, DC., v. 7, n. 4, p. 481-491, 2014.

SOLOVIEVA, Yulia; ORTIZ, Gerardo; QUINTANAR, Luis. Formación de conceptos numéricos iniciales en una población de niños mexicanos. **Cultura y educación**, España, v. 20 n. 2, 2010.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. El desarrollo del niño y métodos de enseñanza. **Elementos**, Puebla, n. 79, 2010.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Desarrollo del pensamiento y la actividad reflexiva. **R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlandia, v. 1, n. 2, p. 356-375, 2017.

SOLOVIEVA Yulia; QUINTANAR, Luis. Aportaciones de L.S. Vygotsky y su enfoque histórico-cultural a la psicología del desarrollo. En: LONGAREZI, Andrea; VALDES, Roberto (Orgs). **Aprendizagem-desenvolvimento: implicacoes para ensino**. Universidad de Uberlandia: UDFU, 2017. p. 125-144.

SOLOVIEVA, Yulia; ROSAS, Yolanda; QUINTANAR, Luis; GARCÍA, Marco. Symbolic representation for introduction of decimal system in Mexican School Children. **International Education Studies**, v. 6, n. 10, p.102-111, 2013.

SOLOVIEVA Yulia; ROSAS, Yolanda; QUINTANAR, Luis. Programa para solução de problemas como método para desenvolvimento de pensamento lógico em crianças em idade escolar. In: MORETTI, Vanessa, CEDRO, Wellington L. (Org.). **Educação Matemática e Teoria Histórico-Cultural: um olhar para a pesquisa**. Mercado de Letras: Campinas, 2017. p.291-328.

TALIZINA, Nina. **Manual de psicología pedagógica**. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.

TALIZINA, Nina. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: BUAP, 2009.

TALIZINA, Nina; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky. **Novedades educativas**, Buenos Aires, Argentina, n. 230, p. 4-8, 2010.

TALIZINA, Nina. La formación de los conceptos matemáticos. En: TALIZINA, Nina; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad**. México: CEIDE, 2017. p.87-105.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamiento y lenguaje**. México: Quinto Sol, 2008.

ZÁRRAGA, Samara; QUINTANAR, Luis; GARCÍA, Marco; SOLOVIEVA, Yulia. Formación de las habilidades matemáticas básicas en preescolares mayores de una comunidad suburbana. **Revista**



**Educacao e Filosofia**, Uberlandia, n. 26, p. 157-178, 2012.

ZÁRRAGA, Samara; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Formación de las habilidades matemáticas básicas en preescolares mayores. En: TALIZINA, Nina; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Enseñanza de las matemáticas desde la teoría de la actividad**. México: CEIDE, 2017. p. 69-85.



# **CAPÍTULO 11**

## **EL DIBUJO DIALOGADO PARA EVALUACIÓN DE ESFERA MOTIVACIONAL ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA**

*Yulia Solovieva  
Adriana Mata Esquivel*

### **Introducción**

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) han señalado la necesidad de ampliar el estudio del tema de la motivación para disminuir el problema del bajo rendimiento escolar y mejorar el éxito académico.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) representó el compromiso de los gobiernos de los países para dar seguimiento periódico a los resultados de los sistemas educativos, en términos de los logros, de los alumnos de 15 años, dentro de un marco común internacionalmente acordado por los países miembros de la OCDE (2018). Desde la primera aplicación de la evaluación PISA en el 2000 (OCDE, 2018) se incluyó el apartado de Motivación y dedicación hacia la escuela, ya que ambos aspectos se consideraron como el motor del aprendizaje y como elementos fundamentales para el aprendizaje permanente. En las aplicaciones posteriores de la prueba PISA se señaló la necesidad de estudiar la relación entre la motivación y rendimiento escolar.

Otro factor, que valida la necesidad del estudio de los motivos que se relacionan con el aprendizaje escolar en primaria, es el poco interés por las actividades de estudio, que se observa en alumnos de primaria durante la práctica educativa, pedagógica y psicoló-

gica. Frecuentemente estos niños cumplen solo parcialmente sus tareas, su trabajo escolar es de mala calidad, los alumnos se niegan a cumplir con las tareas, y en caso de realizarlas, lo hacen con gran desanimo llegando incluso a negarse a asistir a la escuela.

La revisión documental sobre la motivación escolar nos indica que ésta se ha realizado principalmente a partir de cuatro teorías psicológicas: la conductista, la psicoanalítica, la humanista y la cognitiva. De estas teorías surgieron diferentes propuestas sobre la motivación general como: la teoría de las necesidades de McClelland, la Autoeficacia de Bandura, Jerarquía de las necesidades de Maslow, E.R.G (Existencia, Relación y Crecimiento) de Alderfer, Factores de logro, poder y afiliación de McClelland, Expectativa y valor de Vroom, y la Autodeterminación de Deci y Ryan (ANTOLÍN, 2013; GRACIÁN, 2012; GONZÁLEZ, 2005; MCCLELLAND, 1989). Estas teorías sustentaron la investigación positivista de la motivación general y escolar que privilegia el análisis cuantitativo sobre la motivación.

La investigación positivista sobre el estudio de la motivación se orientó primordialmente hacia los niveles escolares de bachillerato, licenciatura e incluso posgrado, vinculada principalmente a la deserción y la baja eficiencia terminal (LIMÓN, 2004; NARANJO, 2009) pero han omitido casi de manera general el estudio de la esfera motivacional escolar de los niños que inician la enseñanza formal, los alumnos de primaria.

Desde la aproximación de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (TALIZINA, 2009), los principios teóricos y metodológicos sobre la motivación de algunas teorías psicológicas desorganizan la formación adecuada de los motivos del aprendizaje: deseo de aprender. Por ejemplo, las estrategias que promueven la realización de actividades escolares a partir del reforzamiento positivo o negativo que se expresan en premios o castigos (materiales o emotivos) o la tendencia hacia la enseñanza enfatizando que el contexto sea placentero, principalmente a partir de la animación

afectiva. De esta manera la actividad de aprendizaje se convierte en el medio para obtención de bienestar a través de premios o de malestar por evitar castigos.

Enkvist (2010, 2011) reportó que en Suecia los profesores dejaron de atender su responsabilidad del aprendizaje y se transformaron en promotores de diversión fácil, mencionando que llegaron a ser lo “más parecido un animador de un programa rústico de televisión. Como si a través del juego y la entretención se pudiera aprender un idioma o se pudieran desarrollar habilidades intelectuales” (IBÁÑEZ, 2009, p.119).

Por lo argumentado es necesario continuar investigando sobre la esfera motivacional escolar a partir de otros paradigmas teóricos y utilizando métodos cualitativos. La aproximación psicológica histórico-cultural y de la teoría de la actividad, pese a que tiene sus orígenes en los años 20's del siglo XX, aún es poco conocida en la región de América como una opción de investigación cualitativa que ofrece un marco teórico, metodológico y conceptual, que permite la congruencia entre la valoración y el análisis de los resultados (ILIASOV; LIAUDIS, 1986; SHUARE, 1987; SOLOVIEVA, 2009; SOLOVIEVA; MATA; 2017a).

En la aproximación psicológica histórico-cultural y de la teoría de la actividad, la motivación o esfera motivacional se concibe como un sistema complejo de relaciones entre los diferentes motivos de las actividades que el ser humano realiza (LEONTIEV, 1960; 1993; PETROVSKI, 1985; VIGOTSKY, 1996a; 1996c). Los motivos, en la teoría de la actividad general son considerados como un elemento estructural esencial que impulsa y orienta cualquier actividad cultural incluida la de aprendizaje (ILIASOV; LIAUDIS, 1986; SHUARE, 1987, 1990).

En América Latina el estudio de la motivación del aprendizaje escolar no se ha realizado desde la propuesta de la teoría psicológica histórico-cultural y la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.

## 11.1 La esfera motivacional desde la teoría de la actividad

Como ya se mencionó, existe la posibilidad de analizar la esfera motivacional escolar desde la visión de la teoría de la actividad general, la cual surge de la aproximación histórico-cultural al estudio del desarrollo psíquico que L. S. Vigotsky formuló (ILIASOV; LIAUDIS, 1986; PETROVSKY, 1985; SHUARE, 1987; 1990; SOLOVIEVA, 2009).

En los estudios de Vigotsky sobre el la génesis y desarrollo del pensamiento y el lenguaje se identifican sus primeras aportaciones sobre la concepción de la motivación. El autor señala que de nuestras necesidades surgen los intereses e impulsos, afectos y emociones, los cuales conforman la “esfera motivacional de nuestra conciencia” (VIGOTSKY, 1996b, p. 341).

Leontiev (1993) precisó que cada actividad humana debe entenderse como una unidad molecular y no debe confundirse como una acción corporal del sujeto. Leontiev (2010) señala que toda actividad cultural tiene una estructura que consta de dos elementos fundamentales: el de orientación y el de ejecución. El eslabón de orientación incluye las necesidades, los motivos y las tareas.

Leontiev (1993) propuso que en cualquier actividad existen dos tipos generales de motivos; internos y externos. Los motivos internos son propios a la actividad que se realiza, corresponden a la necesidad específica de dicha actividad. Los motivos externos no se vinculan con los objetivos de la actividad, por lo tanto, pueden favorecer u obstaculizar su realización (LEONTIEV, 1960; 1993; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016).

Talizina (1988; 2000), seguidora de los trabajos de Leontiev, desarrollo junto con Davidov la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, la cual estudia el proceso de la actividad aprendizaje: su estructura, sus características y las particularidades de su transcur-

so (DAVIDOV; MARKOVA, 1987; LEONTIEV, 1993; TALIZINA, 1992; 2009). Desde la teoría mencionada, la motivación escolar se puede entender como un sistema de diferentes tipos de motivos los cuales influyen sobre el proceso de aprendizaje, ya sea positiva o negativamente en relación a su tipo (DAVIDOV; MARKOVA, 1987; LEONTIEV, 1960; 1993).

Talizina (1988; 2000) señaló que en la actividad de aprendizaje existen motivos de tipo interno y externo. Los motivos internos, también llamados cognoscitivo, orientan la actividad del alumno hacia el aprendizaje, es decir, a la obtención de saberes generales (curiosidad general) y/o particulares (específico de algún tema) (LEONTIEV, 1960; TALIZINA, 1986; 1992; 2009). Los motivos internos deben entenderse como la objetivación de la necesidad de determinada actividad cultural, dichos motivos se internalizan. Se trata de una forma diferente de concepción a la de motivación intrínseca (de origen biológico) planteada por las teorías naturalistas de la motivación ya mencionadas.

Los motivos externos, pueden subdividirse en motivos positivos y negativos. Los motivos externos positivos favorecen el aprendizaje y se asocian con aspectos escolares generales como las características del inmueble, materiales y equipos, las interacciones sociales con coetáneos o adultos, el reconocimiento social, la utilidad de los saberes y los aspectos lúdicos. Por otra parte, los motivos externos negativos son aquellos que comprometen el interés por el aprendizaje, y se caracterizan por generar malestar; ya sea por la ansiedad de obtener o no beneficios, o el temor por recibir alguna sanción al no cumplir con tareas u objetivos escolares.

Talizina (2009) señala que el tipo de motivos escolares influye esencialmente sobre la efectividad de proceso de aprendizaje, que se incrementa principalmente cuando existen motivos internos (cognoscitivos), los cuales deben ser formados positivamente por los adultos (padres y profesores). Por ejemplo, si la esfera motivacional

escolar se integra predominantemente por motivos de tipo negativo hacia el aprendizaje, la actividad escolar tendrá un sentido (significado personal) negativo. La tarea pedagógica, por lo tanto, consiste en crear motivos generales que inciten a la realización de la actividad con un claro sentido positivo de lo que se hace, de lo que se quiere lograr (TALIZINA, 1988; 2000; 2010; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2017). Conocer las características de la esfera motivacional escolar permitiría reorganizarla en el caso de que no existiera el motivo interno o que existiera un predominio de motivos negativos.

La revisión teórica sobre la esfera motivacional escolar, desde la visión de la teoría histórico cultural y la teoría de la actividad, permitió la elaboración de indicadores para el análisis de los diferentes tipos de motivos partiendo la propuesta de Talizina (1986; 1992; 2009) quien señala la existencia de motivos internos (cognoscitivos) y externos los cuales pueden o no contribuir en el proceso de aprendizaje. En la Cuadro 1 se presentan algunos indicadores que permiten identificar el tipo y subtipo de los motivos que conforman la esfera motivacional escolar.

Una vez elegido el aparato teórico-conceptual para reconocer los tipos de motivos que conforman la esfera motivacional escolar, se enfrentó el reto de obtener la información a través de un medio que resultara conveniente para analizar el objeto de estudio en los participantes y se eligió el Dibujo dialogado que es un instrumento que surge de la adaptación de la tarea del dibujo por consigna propuesto por Solovieva y Quintanar (ROCHA, QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2005; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016) para explorar las imágenes internas en niños.

El uso del dibujo se justifica por considerarse una de las primeras formas de comunicación en la filogenia y la ontogenia del hombre (VIGOTSKY, 1996a), también porque es actividad que favorece el desarrollo de procesos psicológicos del niño entre los cuales se encuentra la función simbólica.



|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| <b>MOTIVO INTERNO</b>   | Existe solo un único motivo interno o cognoscitivo: deseo por adquirir conocimientos de cualquier materia o fenómeno ya sea a través de las actividades de estudio o investigación.                                  |  |
| <b>MOTIVOS EXTERNOS</b> | Positivos:<br>No se relacionan con la actividad e aprendizaje, pero son frecuentes y pueden apoyar el interés por las actividades de aprendizaje; reconocimientos, interacciones sociales, materiales y equipos.     | <b>Indicadores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplir con la obligación social (responsabilidad)</li> <li>• Reconocimiento (notas altas, diplomas, cuadro de honor, estrellas peluches, premios por competencias)</li> <li>• Relaciones afectivas con amigos</li> <li>• Recibir buen trato del profesor</li> <li>• Uso de determinados materiales y equipos.</li> <li>• Inmueble; estructura y áreas</li> <li>• Utilidad</li> <li>• Actividades lúdicas</li> </ul> |
|                         | Negativos: No se relacionan con la actividad e aprendizaje, pero pueden obstaculizar el interés por las actividades de aprendizaje; castigos o beneficios condicionados que generan malestar (ansiedad, miedo, etc.) | <b>Indicadores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar castigos</li> <li>• Físicos o emocionales</li> <li>• Prohibiciones</li> <li>• Restricciones</li> <li>• Obtener beneficios</li> <li>• Permisos</li> <li>• Obsequios</li> <li>• Paseos</li> </ul>   |

**Cuadro 1-**Tipos de motivos e indicadores para el análisis (Solovieva & Mata, 2017).

Solovieva y Quintanar (2016) señalan que la actividad de dibujo es necesaria para el desarrollo simbólico del niño, aunque no la única y es una acción representativa, en tanto que supone la necesidad de la existencia de algo por representar, objetos o situaciones. Cuando está presente el objeto o situación por representar se dice que existe un modelo externo, pero cuando este objeto no se encuentra presente, el niño puede representar la imagen de un modelo ausente, es decir, la imagen interna (mental) del objeto o situación sirve como modelo para el dibujo.

El dibujo ofrece a los niños la posibilidad de representar los motivos de manera gráfica, sin embargo, dado que la representación gráfica es simbólica, se requiere, para efectos de investigación, del apoyo de otros recursos como el lenguaje externo (verbal). A

través del lenguaje externo, es decir, por la palabra, el pensamiento se materializa y objetiviza (VIGOTSKY, 1996b).

El objetivo de resente estudio fue evaluar la esfera motivacional escolar en niños de primaria a través del método de dibujo dialogado.

## **11.2 Método**

Tipo de investigación: Para alcanzar el objetivo general del presente trabajo, que es el estudio de la esfera motivacional escolar en niños de primaria, se decidió realizar el estudio desde el paradigma cualitativo interpretativo que nos permitirá cualificar objeto de estudio, los motivos del aprendizaje escolar a través del dibujo dialogado considerando sus características de intangibilidad y desde la visión teórico-conceptual particular de la teoría de actividad aplicada a la enseñanza y la teoría psicológica histórico-cultural.

### ***11.2.1 Participantes***

La selección de los participantes se basó en los resultados de investigaciones previas sobre los motivos escolares que señalan que los motivos de tipo cognoscitivo no están presentes en los niños al inicio de la etapa escolar (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987). Se eligió al grupo del tercer de una escuela privada considerando los hallazgos de Talizina sobre los motivos del aprendizaje que indican que es a partir del tercer grado escolar, cuando se reconocen los niveles mínimos de conformación de los motivos internos del aprendizaje escolar (TALÍZINA, 1992; 2009). La muestra quedo conformada por el total de alumnos del grupo: 6 niños y 1 niña. Los alumnos tenían una edad promedio de 9 años. Uno de los niños (caso 4) presentaba una condición de salud particular, cursaba con el Síndrome genético de Williams que afecta el desarrollo psicológico y compromete varios órganos. Los restantes seis niños no contaban

con antecedentes de riesgo biológico que afectara su desarrollo. En relación a la permanencia escolar, los niños tenían cuando menos 2 ciclos escolares en el colegio y como máximo 6. La Tabla 1 resume las características generales de los niños.

**Tabla 1**-Características de los alumnos incluidos en el estudio (Solovieva & Mata, 2017a)

| Alumno | Sexo      | Edad   | Permanencia en el colegio | Comentario   |
|--------|-----------|--------|---------------------------|--|
| Caso 1 | Masculino | 9 años | 2 años                    | Alumno regular   |
| Caso 2 | Masculino | 9 años | 3 años                    | Alumno regular   |
| Caso 3 | Masculino | 9 años | 3 años                    | Diagnóstico neurológico del Síndrome de Williams / diagnóstico neuropsicológico y rehabilitación durante 3 meses para el momento de la investigación |
| Caso 4 | Masculino | 9 años | 4 años                    | Alumno regular   |
| Caso 5 | Masculino | 8 años | 5 años                    | Alumno regular   |
| Caso 6 | Femenino  | 9 años | 5 años                    | Alumno regular   |
| Caso 7 | Masculino | 9 años | 6 años                    | Alumno regular   |

### 11.2.2 Contexto

La investigación se realizó dentro del colegio, elegido por utilizar el enfoque psicológico histórico-cultural y la teoría de la actividad para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este colegio se localiza en una zona urbana sur de la Ciudad de Puebla, México. La población que asiste al colegio es de nivel socio-económico medio. Se trata de un colegio relativamente nuevo que funciona desde el año 2010. El colegio cuenta con los seis grados de primaria y tres de preescolar. El colegio tiene nueve salones para impartir clases, un salón de computación, una biblioteca, la oficina de la dirección y un patio pequeño en el que se les permite jugar de manera activa.

### 11.2.3 Instrumentos

Se aplicó el dibujo dialogado como instrumento para la obtención de información, es una variante de la tarea del dibujo por consigna utilizado para explorar las imágenes internas en niños. Esta tarea consistió en solicitarle al niño que dibujara lo que le agrada de la escuela a la que asiste y lo que le gustaría modificar de ella –lo que le desagrada-. En la tabla 3 se presenta la guía de preguntas para la aplicación del dibujo dialogado que consta de dos partes. La primera de ejecución del dibujo y la segunda de comunicación dialógica que permite ampliar la información sobre lo que los niños dibujaron.

|  |
|--|
| <p style="text-align: center;"><b>Dibujo dialogado</b></p> <p><b>Instrucciones:</b> Se le dice al niño que queremos conocer su opinión sobre algunos aspectos de su escuela porque es importante escuchar a los niños sobre lo que piensan al respecto de esos temas.</p> <p><b>Materiales:</b> Hojas blancas y pluma.</p> <p style="text-align: center;">A. Primera parte: Producción del dibujo.</p> <p>Se le pide al niño que realice dos dibujos y se le dan las siguientes indicaciones.</p> <p>1. "Dibuja en esta hoja lo que más te gusta en tu escuela". Si el niño duda o pregunta se le ofrecen ayudas ("pistas"): "Puedes dibujar sobre lo que haces en la escuela, de tus maestros, de tus compañeros o amigos, de tus clases, de tus tareas", etc.</p> <p>2. "Dibuja en esta hoja lo que te gustaría que cambiara o lo que no te agrada de tu escuela, Si es necesario se ofrecen las mismas ayudas de la tarea anterior.</p> <p style="text-align: center;">B. Segunda parte: Comunicación dialógica.</p> <p>Se realiza una conversación (dialogo colaborativo) sobre el tema de su escuela a partir de los dibujos realizados por los niños.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¡Platicame sobre lo que dibujaste!</li><li>2. ¿Quiénes son?, ¿Qué es esto?</li><li>3. ¿Dónde están?</li><li>4. ¿Qué están haciendo? (cada personaje)</li><li>5. ¿Estás tú, tus amigos o tus maestros?</li><li>6. ¿Qué siente... (los personajes) ?, ¿por qué?</li><li>7. ¿Qué cambiarías de lo que sucede aquí (en tu escuela) para estar muy feliz?, ¿por qué?</li><li>8. ¿Qué más te hubiera gustado dibujar (en ambos dibujos)</li></ol> <p>Las preguntas pueden ampliarse en función de la necesidad de que el dibujo quede comprendido en su significado y sentido de los objetos, personas y situaciones.</p> |
|--|

**Cuadro 2-**Guía de preguntas para la aplicación del dibujo dialogado (Solovieva & Mata,

2017b).

### ***11.2.4 Procedimiento***

Después de la elección del colegio se realizó el proceso de gestión de permisos, consentimientos y asentimientos para realizar la investigación, dentro del espacio escolar y de audiograbar la información para su posterior análisis. Tanto los niños, como sus padres, profesores y autoridades dieron su aprobación y mostraron gran interés por participar. Con apoyo de la administración del colegio se programaron las sesiones con los niños dentro del espacio escolar, las cuales duraron en promedio 60 min.

La aplicación del instrumento se realizó de manera individual en un espacio que la dirección del colegio asignó para las sesiones de evaluación en condiciones de privacidad, dichas sesiones de programaron bajo la coordinación de la profesora de grupo y considerando la opinión de los niños, ya que algunos manifestaron el deseo de no faltar a determinada clase.

La evaluación se inició con la presentación del investigador y agradeciendo al niño su importante participación para contribuir en el conocimiento de las opiniones de los niños sobre su escuela. Posteriormente se le pidió al niño que realizara dos dibujos, en el primero se le solicitó dibujar lo que le agrada de la escuela y en el segundo lo que cambiaría o le desagradaba de su propia escuela. El tiempo que duraba la realización del dibujo lo establecía el niño.

Una vez realizados los dibujos se hicieron preguntas, primero sobre un dibujo y después sobre el otro, para ampliar la información en relación a lo que dibujó y por qué lo dibujó. Es indispensable precisar que los dibujos solicitados a los niños fueron la base para establecer la comunicación dialógica con ellos en relación a la esfera motivacional escolar. Se utilizó la guía de preguntas (Cuadro 2) para obtener la información verbal, la cual se audiograbó, previo consentimiento de niños y padres.

Posteriormente se elaboraron tablas que integran los dibujos y los comentarios sobre ellos, esto permitió analizar sus opiniones y discriminar a través de los indicadores correspondientes el tipo de motivo que se manifestaba (Cuadro 1).

Los dibujos no fueron valorados estéticamente o a partir de interpretaciones psicodinámicas, las cuales no compartimos por diferencias epistemológicas en relación al origen innato, predeterminado de los motivos en este paradigma, que se contrapone con el paradigma psicológico histórico-cultural sobre el origen social de los motivos y a partir de las características de las diversas actividades culturales que el hombre realiza.

### **11.3 Resultados**

Una vez que concluyo todo el proceso de evaluación y considerando que el objetivo del presente estudio es la evaluación de la esfera motivacional, es decir la identificación de los tipos de motivos que la integran y como se organizan jerárquicamente, se realizó el análisis de los dibujos, de las respuestas verbales y de las actitudes de los niños durante la evaluación.

Se pudo observar que a todos los niños les agrado la posibilidad de realizar los dibujos, sin embargo, los 7 niños del grupo de estudio, ante la consigna específica de dibujar lo que les agradaba o no de su colegio, dijeron que no eran muy buenos dibujando y de ellos mismo surgió la propuesta de explicar sus dibujos después de su realización. Esto significa que los niños son conscientes de que la realización de la tarea de dibujo tiene el objetivo de comunicar ‘algo’, por lo tanto, para garantizar dicha comunicación se esmeraron en hacerlo lo mejor posible y explicaron ampliamente que representaban los elementos del dibujo, la situación en la que se encontraban y por qué lo habían dibujado.

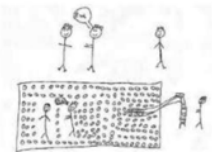
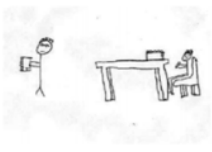
A partir de la información gráfica (dibujo) y verbal se elabora-

ron tablas, caso por caso, que incluían el dibujo realizado por los niños, la descripción y sus comentarios y el análisis de los tipos de motivos: externos o internos.

Los resultados indican 4 de los niños del grupo de niños de tercer grado ya existe la presencia de motivación interna asociada a la adquisición de saberes; interés general por las materias (casos 2, 6 y 7), aprendizaje específico por la informática (caso 3).

En todos los casos se observó la presencia de motivos externos positivos asociados con: las instalaciones (casos 1, 2, 5, 6 y 7); las interacciones con coetáneos (casos 1,2,3,4,5 y 7), compromiso social (caso 3, ser experto), el trato amable (caso 3 y 6). No se observó la presencia de motivos externos positivos asociados al reconocimiento a través de formas materiales; diplomas, notas altas, cuadro de honor, etc. Esto se atribuye a que el colegio no promueve este tipo de motivadores.

El Cuadro 3 presenta los dibujos realizados por los niños y la información esencial obtenida a través del diálogo. En la primera columna se presenta el dibujo correspondiente a lo que les agrada de la escuela, y en la segunda lo que el alumno cambiaría o le desagrada. Al pie del dibujo se presentan los indicadores verbales que permitieron la caracterización del tipo de motivos. Debajo de los indicadores se presenta los tipos de motivos identificados.

| Aspectos que le gustan al alumno   | Aspectos que el alumno cambiaría  |
|--|---|
| <b>Caso 1</b>  |   |
|  <p>Jugar en el patio<br/>Hablar con mis amigos</p> |  <p>Escribir mucho</p> |
| Externos positivos asociados a las interacciones sociales y actividades lúdicas.   | Externo negativo asociado al volumen de las actividades   |

---

**Caso 2**

---



Nada

Jugar con compañeros. El edificio de la escuela.

Me gusta todo en la escuela

Las clases (materias) y el profesor.

Externos positivos asociados a las interacciones sociales y características del inmueble.

Motivos positivos externos

Motivo interno

---

**Caso 3**

---



Clase de informática en el mejor. Para aprender y convertirse en un experto.



No me gusta que los niños se porten mal en el recreo

Motivos externos positivos asociados al compromiso social. Motivo interno: quiere aprender

Motivos internos negativos asociados a las interacciones sociales con iguales.

---

**Caso 4**

---



Jugar con amigos y dibujar.



Escribir mucho, porque me canso

Motivos externos positivos asociados a las interacciones sociales y actividades lúdicas.

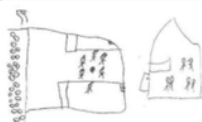
Motivo externo negativo asociado al volumen de las actividades.

Motivo interno: quiere aprender.

---

**Caso 5**

---



Nada

Instalaciones de la escuela, jugar baloncesto. Para aprender en equipo a jugar

Me agrada todo.

Motivos externos positivos asociados a las características del inmueble y a las interacciones sociales colectivas.

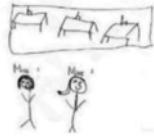
Motivos externos positivos



---

**Caso 6**

---



El patio, el aula, para estudiar y la maestra: ella enseña de una manera amable y agradable.

No me gusta cuando alguien me ofende.

Una niña me empujó y no fue agradable.

---

Motivos externos positivos asociados al inmueble y las relaciones afectivas con la maestra.

---

Motivos externos negativos asociados a las interacciones sociales con iguales.

---

Motivo interno por los aprendizajes generales

**Caso 7**

---



Nada

Todo: aula, jugar, aprender, todos los asuntos escolares y clases adicionales de música, fútbol e inglés.

No cambiaría nada en la escuela.

---

Motivos internos: aprendizajes generales  
Motivos externos positivos: inmueble, clases extra.

---

Motivos externos e internos positivos.

---

**Cuadro 3-**Ejecuciones del dibujo dialogado y el análisis de los tipos de motivos asociados a la actividad escolar.

Los resultados del grupo del tercer grado del colegio con modelo de enseñanza basado en la teoría de la actividad indican que 4 de los 7 casos (2,3,6 y 7) cuentan con motivo interno: interés por aprendizajes generales y específicos, combinados con motivos externos positivos: las instalaciones, trato amable de sus profesores y posibilidad de convivir con compañeros. Únicamente en dos casos (1 y 4) no hay presencia de motivo interno, predominan los motivos de tipo externo positivo: instalaciones, tipo de materiales, inte-

racción con compañeros y actividades físicas y de juego. El Cuadro 4 resume los tipos de motivos identificados por caso.

| Dibujo  | A3-N1            | A3-N2                    | A3-N3                    | A3-N4                             | A3-N5            | A3-N6                      | A3-N7                    |
|---|------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------|----------------------------|--------------------------|
| Lo que me gusta   | Externo positivo | Externo Positivo         | Interno                  | Externo positivo                  | Externo positivo | Externo positivo Interno   | Externo positivo Interno |
| Lo que cambiaría del colegio o no le gusta                  | Externo negativo | Interno Externo positivo | Externo positivos        | Externo negativo                  | Externo positivo | Externo negativo           | Interno Externo positivo |
| Predominio de motivos a partir de la comunicación dialógica | Externo positivo | Interno Externo positivo | Interno Externo positivo | Externo positivo Externo negativo | Externo positivo | Interno y externo positivo | Interno Externo positivo |

Código: primera letra indica el colegio; primer número indica el grado; N, niño; último número indica el caso

Cuadro 4-Tipos de motivos de los alumnos de tercer grado

## Conclusiones

La motivación escolar en niños de primaria requiere de mayor investigación que permita conocer como está estructurada, que tipo de motivos la conforman y como se formaron. La presente investigación se orientó principalmente al estudio de la estructura de la esfera motivacional a través del Dibujo dibujo dialogado que se utilizó por primera vez como un instrumento que permite a los niños la expresión de los motivos relacionados con la actividad de aprendizaje. Se considera que el dibujo infantil valida la información de lo que podría obtenerse únicamente a través de la información verbal de una común entrevista abierta.

Los resultados del presente estudio, aunque señalan que en cuatro de los casos ya existen motivos de tipo interno, se reconoce que tres años iniciales de educación en la escuela primaria no son suficientes para la formación de motivos internos de estudio.

En la esfera motivacional escolar, en el caso de este grupo de niños, ya está presente en cuatro casos los motivos cognoscitivos, pero predominantemente está conformada por motivos de tipo externo positivo relacionados con las interacciones sociales y las características del inmueble. En relación a los motivos de tipo negati-

vo se identifica rechazo a las actividades como la escritura, cuando se impone la repetición como castigo; “se cansan”, esto se debe a que en algunos casos los padres les exigen repeticiones de las actividades sin sentido académico. Esto sugiere que las presencias de motivos externos negativos no solo no contribuyen a la formación de la motivación cognitiva, sino que genera desmotivación, es decir la pérdida del interés hacia los aprendizajes cuando la vía para alcanzarlos es desagradable y sin sentido.

De acuerdo con Talizina (2009) la posibilidad de identificar el sistema de motivos del proceso de aprendizaje (esfera de motivación escolar) en diferentes edades, con la importancia de considerar este sistema desde el principio en la escuela primaria, permite preparar los motivos cognitivos. La transformación activa y los cambios positivos en la esfera de los motivos de los alumnos serían posibles desde esta perspectiva de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. (TALÍZINA, 1988; 1992; 2009, TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010).

Según Davidov (1987), los motivos de estudio no aparecen espontáneamente, pero durante la actividad colaborativa conjunta de enseñanza y aprendizaje, podemos suponer que la motivación externa inicial positiva sería una base para la formación gradual de motivos internos para la adquisición de conocimiento en el futuro.

En la teoría de la actividad, la organización adecuada de la enseñanza y el aprendizaje, pueden desarrollar o cambiar el sistema de motivos y así lograr desde el inicio de la educación la formación de los motivos de tipo cognoscitivo utilizando la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas, que permite la relación personal positiva con el proceso de adquisición de conocimiento en escuela (GALPERIN; ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1987; GALPERIN, 2009a; 2009b; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016; 2017).

## Referencias

ANTOLÍN, Raquel. **Motivación y rendimiento escolar en educación primaria**. 2013. Tesis (maestría). Universidad de Almería, Almería; España. 2013.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En ILIASOV; LIAUDIS, Valentina. (Comps.). **La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS. Antología**. URSS: Progreso. 1987. p. 316-337.

DAVIDOV, Vasili. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. En: DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. (Comps.). **La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS. Antología**. URSS: Progreso. 1987. p. 143-155.

ELKONIN, Daniil. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. En: ILIASOV; LIAUDIS, Valentina. (Comps.). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y educación. 1986. p. 34-40.

ENKVIST, Inger. **La educación en Peligro**. España: EUNSA; 2010. (Colección de ensayos)

ENKVIST, Inger. **La buena y la mala educación: Ejemplos internacionales**. España: Encuentro. 2011.

GALPERIN, Piotr. La formación de los conceptos y las acciones mentales. En: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. (Comps.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas. 2009a. p.80-90.

GALPERIN, Piotr. Tipos de orientación y tipos de formación de las

acciones y los conceptos. En: QUINTANAR, Luis.; SOLOVIEVA, Yulia (Comps.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas. 2009b. p. 76-79.

GALPERIN, Piotr; ZAPOROZHETS, Alexandr; ELKONIN, Daniil, Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En: SHUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili. (Comps.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología**. Moscú: Progreso. 1987. p. 300-315.

GONZÁLEZ, Antonio. **Motivación académica**. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide, 2005.

GRACIÁN, Baltasar. **Teorías de la Motivación**. Fundación Factor Humà. 2012.

IBÁÑEZ, Diego. **Inger Enkvist: Ir contracorriente y rescatar el sentido común**. Comentarios a la mesa redonda de La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia. 2009. Recuperado de: <[http://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095030/rev115\\_enkvist\\_Mesa-Redonda.pdf](http://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095030/rev115_enkvist_Mesa-Redonda.pdf)>. Recuperando en ago. de 2009.

ILIASOV; LIÁUDIS, Valentina. (Comps.) **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Cuba: Educación y Pueblo. 1986.

LEONTIEV, Alexéi. Las necesidades y los motivos de la actividad. En: SMIRNOV, A; RUBINSTEIN, Serguéi, LEONTIEV, Alexéi; TIEPLOV, (Comps.), **Psicología**. México: Grijalbo. 1960. p. 341-354.

LEONTIEV, Alexéi. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. México: Cartago. 1993.

LEONTIEV, Alexéi. La importancia del concepto de actividad objetiva para la psicología. En. QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. (Comps.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas. 2010. p.54-63.

LIMÓN, Margarita. En homenaje a las contribuciones de Paul. R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación [Monografía]. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, Madrid: España. v.2, n. 1, p. 159-162, 2004. Recuperado de: <[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art\\_3\\_35.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_35.pdf)>.

MASLOW, Abraham. **El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser**. Barcelona, España: Kairós. 2012.

MCCLELLAND, David. **Estudio de la motivación humana**. Madrid: Narcea. 1989.

NARANJO, María Luisa. Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. **Revista Educación**, Madrid: España. v. 33, n.2, p. 158-170, 2009.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. **Herramientas para medir la motivación y el Premio UNESCO Hamdam se discuten en la Segunda Jornada del Foro Internacional de Educación Docente**. Recuperado de: <[http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/herramientas\\_para\\_medir\\_la\\_motivacion\\_y\\_el\\_premio\\_unesco\\_ha/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/herramientas_para_medir_la_motivacion_y_el_premio_unesco_ha/)>

Recuperado en feb. 2017.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. Primeros resultados del programa internacional de evaluación del programa internacional de evaluación

de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. Recuperado de: <[http://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte\\_internacional\\_version\\_espanol2000.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte_internacional_version_espanol2000.pdf)>. Recuperado el enero. 2018.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. ¿Tienen los estudiantes motivación para lograr el éxito? PISA in Focus: 37. Recuperado de: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n37-esp-final.pdf?documentId=0901e72b81900a6d>>. Recuperado el: abr. de 2016

PETROVSKY, Arthur **Psicología evolutiva y pedagógica**. Cuba: Progreso. 1985.

ROCHA, Jaime.; QUINTANAR, Luis.; SOLOVIEVA, Yulia. El desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje. **Cuadernos hispanoamericanos de psicología**, Bogotá. v. 5, n. 1, p. 13-26, 2005.

SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS. Antología**. URSS: Progreso. 1987.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso. 1990.

SOLOVIEVA, Yulia. La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. En: FELD, Víctor.; ESLABA-COBO, Jorge, (Comps.). **¿Hacia dónde va la neuropsicología?: La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y neurofisiología**. Argentina: NOVEDUC, 2009. p. 79-101.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar**. México: Trillas. 2016.

SOLOVIEVA, Yulia; MATA, Adriana. **Motives in Learning Process:**

Proposal of Qualitative Analysis. **Journal of Education, Society and Behavioural Science**, Slovenia, v. 23, n. 2, p.1-14, 2017a.

SOLOVIEVA, Yulia; MATA, Adriana. Qualitative Study of Motives in Mexican School Children. **Psychology Research**, Slovenia, v. 7, n.7, p. 385-396, 2017b.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. Métodos de enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? Psicopedagogía histórico-cultural. **Ensino em Revista**, Uberlandia, v. 24, n. 2, p. 553-566, 2017.

TALIZINA, Nina. Los principios de la psicología soviética y los problemas del psicodiagnóstico de la actividad cognoscitiva. En: ILIASOV; LIAUDIS, Valetina. (Comps.). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana, Cuba: Pueblo y educación. 1986. p.327-332.

TALIZINA, Nina. **Que enseñar y cómo enseñar hoy**: Libro para el maestro. México: Atenas. 1988.

TALIZINA, Nina. **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares**. México: Ángeles Editores. 1992.

TALIZINA, Nina. **Manual de Psicología Pedagógica**. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. 2000.

TALIZINA, Nina. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 2009.

TALIZINA, Nina; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. **Novedades Educativas**, Buenos Aires: Argentina, v. 230, p. 4-8, 2010.



VANDIJK, Sylvia. La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 17, n. 52, p. 115-139, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas I**. España: Visor. 1996a.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas II**. España: Visor. 1996b.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**. España: Visor. 1996c.



## **CAPÍTULO 12**

### **O PROCESSO DE AVALIAÇÃO-INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA DISCUSSÃO COM PRESSUPOSTOS DA ESCOLA DE VIGOTSKI<sup>50</sup>**

*Marilda Gonçalves Dias Facci*  
*Marilene Proença Rebello de Souza*

#### **Introdução**

Fernando, um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental, foi encaminhado a um serviço de atendimento psicológico para avaliação por apresentar dificuldades no processo de escolarização. Ressabiado e não entendendo muito bem porque tinha que falar conosco, ao lhe ser perguntado se sabia porque estava ali, disse que era por ele não saber ler e escrever. A justificativa da escola para a não aprendizagem deste estudante era ‘carência afetiva’, termo muito utilizado pelos educadores no encaminhamento de estudantes que vivem situações de vida em que se constata a ausência dos pais, quer por separação conjugal quer por acidentes, ou ainda por considerarem que os pais das classes populares, por terem de trabalhar fora de casa ficam muito ausentes e deixam de dar a devida atenção à criança e às tarefas escolares.

Queixas dessa natureza são frequentes nos Serviços-Escolas, nas Unidades Básicas de Saúde e nas clínicas de atendimento privado. Braga e Souza (2014) analisam publicações de pesquisas que demonstram a presença dessa modalidade de encaminhamento para psicólogos advindos das escolas públicas. Essas queixas relativas aos estudantes demandam dos profissionais das áreas de

<sup>50</sup> Este texto foi publicado na revista Psicologia Política. v. 14, n. 30, p. 385-403, maio – ago. 2014. Agradecemos ao periódico por autorizar a publicação do artigo nesta coletânea.

Educação e Saúde reflexão, intervenção, avaliação. É sobre isso que vamos tratar neste artigo. Nosso objetivo é relatar o processo de avaliação-intervenção psicológica realizada com este estudante do Ensino Fundamental e apresentar a influência desse processo na aprendizagem. Inicialmente gostaríamos de deixar claro que intitulamos o artigo de *Processo de avaliação-intervenção* por considerarmos que desde o primeiro momento em que o estudante inicia qualquer modalidade de atendimento psicológico ocorrem mudanças no contexto intraescolar que influenciam o processo de aprendizagem. Partindo da compreensão que Martin-Baró (2013, p. 556) tem em relação a Psicologia Política, pensando no “impacto que a psicologia, como atividade científica e profissional, tem em cada sociedade”, podemos analisar que a forma como o psicólogo vai avaliar uma criança revela um compromisso com uma determinada classe social.

A avaliação psicológica é um tema clássico da Psicologia, e seus matizes se fazem cada vez mais presentes por meio das diversas abordagens psicológicas que buscam apresentar propostas e críticas em relação aos modelos tradicionais de avaliação. Por sua importância e pela centralidade que tal tema vem obtendo no Brasil, tanto na formação quanto na prática profissional de psicólogos, é sempre muito proveitoso tratar desse tema. Sua relevância, entre outros diversos aspectos, está no fato de que, conforme afirmam Alchieri e Cruz (2003), o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência deveu-se à sistematização dos processos psíquicos básicos e ao uso experimental de formas de medidas psicológicas que tinham como finalidade verificar os estágios de desenvolvimento e aprendizagem humana. Desta forma, discutir esse assunto faz parte da história da própria Psicologia.

Na área educacional, a partir dos trabalhos desenvolvidos no final do século XIX por Francis Galton – que tinha como preocupação estudar as diferenças individuais e desenvolver testes de in-

teligência para selecionar e classificar os estudantes -,e dos de Binet e Simon, que em 1904 participaram de uma comissão instituída pelo Ministério da Educação da França com o objetivo de compreender as causas do fracasso escolar de estudantes que frequentavam as escolas públicas, vem se firmando o papel psicometrista do psicólogo, o que, de acordo com Beatón (2001), levou Binet a construir a primeira escala métrica de inteligência. Nesta função, caberia ao profissional “[...] medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e progredir pelos vários graus escolares” (PATTO, 1987, p. 99). Assim a Psicometria, enquanto área da Psicologia baseada em instrumentos de avaliação de crianças nas escolas para mensurar suas capacidades, passou a ser uma das primeiras atividades desenvolvidas por psicólogos que atuavam no campo educacional.

Do final do século XIX até a época atual, autores como Leontiev (1991), Patto (1997, Beatón (2001), Machado (2000) e outros pesquisadores fizeram muitas críticas ao uso dos testes psicológicos de inteligência. Tais críticas, ancoradas nas bases epistemológicas utilizadas para a confecção de instrumentos e procedimentos de avaliação de inteligência ou ainda na forma como tais instrumentos têm sido utilizados para avaliar a inteligência humana têm possibilitado propostas que visam compreender o desenvolvimento na infância de maneira a contemplar as dimensões cognitivas, sociointeracionistas e histórico-culturais na discussão do tema Avaliação Psicológica.

Se compreendemos as dificuldades escolares como expressão de um conjunto de relações que se estabelecem no processo de escolarização, constituídas por dimensões pedagógicas, institucionais, políticas, culturais e sociais, como construir métodos de avaliação que contemplem a complexidade do fenômeno estudado? (SOUZA, 2005). Se analisarmos a literatura da área encontraremos críticas ao processo de escolarização em trabalhos de abordagem psicanalítica e psicopedagógica nas obras de Mannoni (1981), Paín

(1986) e Fernández (1987),bem como em propostas de avaliação psicológica que partem de referenciais cognitivistas como aquelas apresentadas por Linhares, Escolano e Enumo (2006). Nessas perspectivas, embora as críticas à escola se façam presentes, o foco do trabalho do psicólogo, do psicanalista ou do psicopedagogo está na criança e na forma como estes pensam ou compreendem a aprendizagem, e a intervenção deve ser feita a partir dela e/ou de sua família. É sobre ela que recai o acompanhamento tanto clínico quanto cognitivo. Isto significa que, do nosso ponto de vista, a dimensão da escolarização não se faz presente enquanto constitutiva do processo de avaliação psicológica nos trabalhos desenvolvidos por tais correntes da Psicologia.

Destarte o desafio continua, e vamos encontrar nas propostas de avaliação com base em perspectivas da micropolítica (MARCONDES, 2002) e da Teoria Histórico-Cultural (SOUZA, 2000; TANAMACHI; MEIRA, 2003; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI; SOUZA, 2011) elementos que articulam tais dimensões. Esses autores consideram fundamental que o processo de avaliação expresse a dimensão da totalidade do fenômeno estudado, o que se materializa nas práticas pedagógicas, institucionais e relacionais nas quais o estudante se constitui enquanto aprendiz.

A área da Psicologia Escolar e Educacional encontra-se, atualmente, na direção de compreender o processo de avaliação psicológica que não expresse apenas dificuldades que se encontrem no estudante, mas sim, o estudante enquanto expressão de determinantes histórico-sociais, pedagógicos e relacionais dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento que se dão no âmbito da escolarização, como propõem Souza (2000) e Tanamachi e Meira (2003). É nessa direção que pretendemos encaminhar a discussão trazida por este artigo, tendo como referência postulados da Psicologia Histórico-Cultural no tocante ao desenvolvimento psicológico do estudante nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a

relação ensino e aprendizagem e o processo de avaliação psicológica. Na primeira parte do texto abordaremos esses pontos, para, na continuidade, relatar o processo de avaliação realizado.

## **12.1 O Desenvolvimento do Psiquismo, a Atividade de Estudo e o Processo de Avaliação Psicológica**

Vygotski (1996) afirma que o diagnóstico do desenvolvimento poderia ser obtido somente com base num estudo profundo e amplo do curso sucessivo do desenvolvimento infantil, de todas as peculiaridades de cada idade, estágio ou fase dos tipos fundamentais do desenvolvimento normal e anormal, de toda a múltipla estrutura e dinâmica do desenvolvimento infantil. Concordamos com o autor e iniciaremos tratando do desenvolvimento do psiquismo. A Psicologia baseada no marxismo parte da noção de que as leis do desenvolvimento psíquico do homem estão socialmente condicionadas e de que o processo de desenvolvimento é determinado por um complexo conjunto de condições de vida e educação da criança e pela cultura na qual ela está inserida. Vygotski (1995) afirma que a cultura - que é um produto da atividade social do homem -, origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria no homem formas de comportamento especificamente humanas.

No processo de desenvolvimento, segundo Vygotski (1995), todo comportamento é mediatizado por instrumentos – que modificam o objeto, que é externo – e por signos – que atuam no homem internamente, como é o caso da linguagem, da escrita, de mapas e outros mediadores criados pelo homem. Assim, todo comportamento humano depende das mediações externas, intersubjetivas, para depois serem internalizadas. O processo de mediação que ocorrem nas relações sociais é que vão garantir o desenvolvimento do psiquismo humano.

Leontiev (1967), corroborando essa ideia, afirma que a formação de funções e aptidões específicas do homem como ser social ocorre a partir do processo de apropriação da cultura. Na filogênese e na história dos homens em direção à transformação da realidade pelo trabalho, assim como na produção de instrumentos e ferramentas, os homens foram transformando a natureza e sendo transformados por ela. Ao nascer, o bebê encontra um mundo de objetos e ideias formados pela prática sócio-histórica que tem que ser apropriado e que será responsável pelo seu processo de humanização. Ele é introduzido no mundo pelos homens, e por meio da mediação, poderá conhecer e dominar a realidade produzida.

No decorrer do desenvolvimento infantil, por meio da apropriação da cultura, a criança estabelece diferentes formas de relação com a realidade. Essas formas de relação constituem o que Leontiev considera como atividade principal ou atividade-guia. A atividade dominante da criança comporta três características: Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. “[...] Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares”. E ainda, [...] Terceiro, a atividade dominante é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa data etapa do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 292-293)

Segundo Elkonin (1987), as principais atividades ou estágios de desenvolvimento estudados na URSS foram: comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo. O autor esclarece que no desenvolvimento psíquico da criança primeiro devem-se considerar o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e o surgimento de certos períodos da infância, de acordo com o avanço histórico da humanidade; ou seja, cada perí-



odo é historicamente determinado, está relacionado com as condições materiais e não pode ser universalizado. Sem detalhar todas as atividades, vamos centrar-nos em discorrer mais sobre a atividade de estudo, que caracteriza o período em que Fernando se encontra.

Vygotski (1996) compreende que na passagem de um período de desenvolvimento acontecem algumas crises, ocorrendo períodos estáveis e períodos transitórios, sendo cada período caracterizado por neoformações que não desaparecem, mas vão se tornando latentes. Afirma o autor: “O critério fundamental, a nosso ver, para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente a formação nova” (VYGOTSKI, 1996, p. 260). Em cada etapa da idade existe essa formação central, que seria uma ‘espécie de guia’ para todo o processo de desenvolvimento psicológico.

As crises apresentam as seguintes características, de acordo com Vygotski (1996): é muito difícil definir os limites entre uma fase e a seguinte, pois são quase imperceptíveis; muitas crianças, neste período, são difíceis de educar. Embora muitos autores considerem as crises como negativas, ele entendia que esse período é positivo, pois permite ao indivíduo ocupar uma nova posição nas relações sociais. Essas crises possibilitam a reestruturação da vivência interior da criança, ou seja, a mudança das suas necessidades (fator desencadeador da atividade) e motivos (aquilo que incita a criança a agir).

Ele afirma: “O que era antes essencial para a criança, valioso, desejoso, se torna 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” (VYGOTSKI, 1996, p. 385-386). Não ocorrem somente mudanças internas, mas o próprio meio começa a mudar quando essa criança começa a ter novos comportamentos. A relação com a educação também se transforma e essas alterações na personalidade da criança estão presentes no processo educativo. As funções psico-

lógicas superiores - como atenção concentrada, memória, percepção, imaginação e outras – vão se desenvolvendo, tornando-se mais complexas e ocupando um lugar novo em cada estágio de desenvolvimento.

Na primeira fase do Ensino Fundamental (aqui no Brasil, dos seis aos dez anos), a qual, como se entende, tem como atividade principal o estudo, algumas peculiaridades se apresentam no desenvolvimento psicológico dos estudantes. A entrada para esse nível de ensino causa uma revolução na vida da criança. A atividade principal do jogo, característico do período pré-escolar, é substituída pela atividade principal de estudo. A criança perde a espontaneidade e começa a ter consciência dos seus sentimentos.

Davydov (s.d) comenta que a partir do momento que ingressa neste nível de ensino a criança se torna um escolar e tem que aceitar as exigências feitas pelos professores, como, por exemplo, regras de conduta na classe, horários e normas de relação com outros estudantes. Ela passa a ter direitos e obrigações, não só na escola, mas também na família, pois a relação com os pais e irmãos também é modificada por essa entrada na escola. Conforme assevera Leontiev (1978), o fundamental é que a partir de então as suas obrigações não estão mais somente ligadas aos pais e ao educador, mas também à sociedade. Das relações que a criança estabelece com seu entorno dependerá o seu lugar na vida, o seu papel social, e como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura. Por outro lado, aumenta seu interesse pelos conhecimentos das várias ciências. “Seu trabalho de estudo se apoia no interesse pelo saber em geral, cuja manifestação particular se manifesta, sob a forma da matemática ou da gramática” (DAVYDOV, s.d, p. 100).

Vygotski (1996) afirma que a educação escolar das crianças acaba apresentando dificuldades porque nem sempre o sistema pedagógico dá conta de acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem na sua personalidade, ou porque, como afirma Davidov (s.d)

não aproveita esse interesse que a criança manifesta, O significado social da escola, que deveria ser ensinar, acaba tornando-se incoerente como sentido que deveria ter para a criança. Ela está na escola mas não sabe muito bem para quê. O autor comenta que uma forma de manter esse interesse é apresentar-lhe lições ou tarefas suficientemente complexas, que a façam defrontar-se com situações problemáticas das quais, para sair, ela precise dominar os correspondentes conceitos (DAVYDOV, s.d, p. 103). O desenvolvimento do psiquismo da criança nessa fase é produzido principalmente a partir da atividade do professor, que, por meio dos conteúdos pedagógicos, vai direcionar o desenvolvimento da criança.

Vigotski (2000) defende o pressuposto de que a aprendizagem dos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento psicológico da criança. A apropriação dos signos, conforme Tuleski e Eidt (2007), promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ensino, para Vigotski (2000), tem que atuar no nível do desenvolvimento próximo do estudante, ou seja, naquele nível no qual a criança realiza as atividades com a ajuda. O que a criança realiza hoje com auxílio, amanhã poderá realizar sem auxílio, passando o conhecimento do nível de desenvolvimento próximo para o nível de desenvolvimento real.

Davydov (s.d)entende que nessa fase as funções psicológicas superiores estão em processo de desenvolvimento e podem ser intensificadas por meio da atuação do professor. A atenção ainda não está canalizada para determinados aspectos, mas as condições de trabalho do escolar exigem, cada vez mais, que ele selecione estímulos diferenciados, tornando-se suas ações cada vez mais voluntárias. O mesmo ocorre com a memória, por exemplo, que tem que ser cada vez mais direcionada para os conteúdos da ciência.

Vygotski (1995) enfatiza que as funções psicológicas superiores se formam pela mediação dos outros, na coletividade, e exigem certo grau de voluntariedade, que pode ser obtido pela apropria-

ção dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, podemos afirmar que a entrada na criança no mundo dos números e das letras provoca uma elevação na sua capacidade intelectual. O desenvolvimento intelectual depende das mediações e do acesso à cultura. Isso ficou evidente em pesquisa realizada por Vigotski e Luria nas regiões mais remotas do Uzbequistão (LURIA,2008), na qual, ao investigarem adultos que tinham pouco acesso à cultura letrada, observaram que eles tinham um pensamento mais prático, ligado a questões imediatas.

Partindo da ideia de totalidade, que fundamenta estudos da Escola de Vigotski, Gomes e Mello (2010) afirmam que existe uma unidade dialética entre processos afetivos e cognitivos na relação que o sujeito estabelece com o conhecimento. Aqui entra a questão da motivação, que significa, segundo as autoras, os estudantes serem afetados pela realidade escolar, verem sentido naquilo que estão aprendendo. Machado, Facci e Barroco (2010), a partir da análise da obra de Vigotski Teoria das Emoções, entendem que o autor russo analisa a emoção como decorrente de condições histórico-sociais – que, do nosso ponto de vista, também podem ser transformadas pelo processo educativo. Essas emoções, que são aprendidas de acordo com cultura na qual o indivíduo está inserido, permeiam o processo ensino-aprendizagem.

Nesta linha de pensamento,segundo Davydov (s.d), a assimilação de novas normas e regras na escola provoca transformações nas emoções dos escolares. Muitas vezes eles podem demonstrar um estado de satisfação, mas, ao mesmo tempo, alguns – principalmente aqueles que não conseguem ter êxito na aprendizagem da leitura, escrita ou matemática – podem desenvolver estados afetivos negativos,como foi o caso do estudante que será discutido neste artigo. A principal causa deste estado negativo, segundo Davydov (s.d) “é a divergência entre o nível das aspirações e as possibilidades de sua satisfação.” Gomes e Mello (2010), apoiadas em Leontiev,

entendem que o êxito nos estudos depende do sentido que os conteúdos curriculares tenham para a criança. Em muitas situações, o que ocorre, do nosso ponto de vista, é um sofrimento muito grande, que acaba criando obstáculos à aprendizagem da criança. Aqui o professor tem que estar atento às particularidades dos estudantes e investir em recursos mediadores que possibilitem o acesso ao conhecimento. Ele tem que compreender as características do desenvolvimento da criança em determinadas fases para poder conduzir o processo educativo de forma a despertar o interesse do estudante -o que nem sempre isso acontece, pois muitas vezes o sistema educacional não tem condições objetivas para ensinar esse estudante e este acaba sendo encaminhado para avaliação.

Quando a criança é encaminhada para o psicólogo com a queixa de dificuldades no processo de escolarização, muitos caminhos podem ser seguidos para realizar o processo de avaliação psicológica. É cobrado do profissional que faça um diagnóstico para saber os encaminhamentos que devem ser realizados com os estudantes, e um caminho recorrentemente realizado é a utilização de testes psicológicos, conforme pode ser observado em pesquisa realizada por Facci, Tessaro, Leal, Silva, Roma (2008) e em Chiodie Facci (2013). Concordamos com Leontiev (1991, p. 61) quando o autor afirma que os testes psicológicos “não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permitem interpretá-lo em absoluto. Apenas dão a ilusão de uma explicação da causa do atraso. Portanto, não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com diferentes crianças ou grupos de crianças para superar as suas deficiências intelectuais.”

Saindo da vertente psicométrica, a partir da Psicologia Histórico-Cultural outro tipo de avaliação pode ser realizado, tendo como referência a mediação instrumental, proposta por Vigotski em suas obras. Para tanto, partimos das considerações apresentadas por Beatón (2001), baseadas em postulados de Vigotski, que

considera que o diagnóstico deve possibilitar uma intervenção no processo educacional do estudante, e não somente classificar, rotular os indivíduos, descrever o que está acontecendo com ele no momento da avaliação. Para seguir essas premissas é necessário observar todo o processo de aprendizagem do estudante, a história da constituição das dificuldades no processo de escolarização, as relações que o estudante estabeleceu e vivencia no seu cotidiano e na escola, as potencialidades do estudante e as relações sociais que produzem este ou aquele tipo de estudante e de dificuldade; ou seja, com base no Materialismo Histórico-Dialético é necessário compreender a totalidade das queixas escolares.

A questão metodológica da avaliação recai sobre o método dialético. Neste sentido escreve Petrovsky (1981, p. 112)

O método dialético supõe o estudo do objeto em todas suas relações mediatas e, ante tudo, a revelação das relações substanciais, as relações dos fenômenos e das regularidades, a análise do estudado e em desenvolvimento, o descobrimento das contradições, a unidade da luta de contrários, o trânsito de quantidade em qualidade. O enfoque histórico é necessário aos métodos da psicologia.

Bernardes (2010, p. 312) afirma que ter como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, “requer a objetivação de compromissos políticos e sociais” o que exige “ter consciência de como se fundem no homem contemporâneo as potencialidades do gênero humano”, potencialidades que são desenvolvidas no processo educativo.

Em 1927 Vigotski (1996) assinalava que o diferencial da Psicologia Geral que estava propondo referia-se ao método de análise. O autor russo considerava que as ideias formuladas em determinada época sobre os fatos(em nosso caso, sobre as dificuldades

no processo de escolarização) estão relacionadas com o substrato sociocultural da época, com as exigências da realidade objetiva. Este deve ser o norte da avaliação psicológica. Nesse método, é necessário ir além das características individuais do estudante e das relações institucionais que ocorrem no espaço escolar: a essência do método é analisar a totalidade das relações sociais estabelecidas que criam ou não condições objetivas para o professor ensinar e o estudante se apropriar do conhecimento.

Em um primeiro momento, de acordo com Vygotski (1996), pode-se avaliar o que se encontra em nível de desenvolvimento real do aluno, ou seja, aquilo de que ele já se apropriou, os ciclos já concluídos, mas é fundamental avançar e estudar também o que se encontra no nível de desenvolvimento próximo do aluno, os ‘bro-tos’ do desenvolvimento. A meta é observar, entre outros aspectos, como as funções psicológicas superiores estão se desenvolvendo vinculadas ao processo pedagógico, e analisar como o estudante utiliza os recursos mediadores dispostos no ambiente para resolver as tarefas escolares. Vygotsky e Luria (1996, p. 183) afirmam: “A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico.” O desenvolvimento cognitivo não se mede somente pelo conhecimento por ele adquirido, mas também por sua capacidade de usar instrumentos mediadores em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. Petrovsky (s.d) concorda com essa ideia e afirma que o emprego que o ‘indivíduo’ faz de recursos mediadores é um importante meio para fazer o diagnóstico da capacidade intelectual dos estudantes.

O psicólogo, no processo de avaliação, deve estar atento a algumas premissas defendidas por Vygotski (1995), tomando o método instrumental nos seguintes aspectos: análise do processo e não do objeto; análise explicativa e não descritiva; e finalmente, a análise genética, no sentido de ir à origem do problema. O foco do interesse do psicólogo é saber como, de que maneira, na história da

vida individual, o estudante foi construindo as dificuldades, explicar como ele utiliza mediadores na proposição da atividade, dando indícios de como está o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A resolução das tarefas poderá apresentar pistas importantes a respeito desse processo. Assim, o interesse centra-se no processo, nos caminhos percorridos pelo estudante para enfrentar as situações propostas, bem como nas estratégias que são apresentadas para enfrentar dificuldades na escolarização.

Interessa-nos ainda compreender, como afirma Leontiev (1978), as forças motoras, os motivos que impulsionam o estudante para o estudo, assim como o sentido que tem para ele o processo de escolarização. Também temos que investigar o sentido que a escola tem para o estudante que apresenta queixas escolares. Afirma Asbhar (2005, p. 111): “O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade.” Bernardes (2010, p. 309) corrobora com essa assertiva quando afirma que o sentido “depende do motivo da atividade social à qual o indivíduo se vincula”. O que precisa ser levado em conta é o motivo, ou seja, o que incita o aluno a estudar, a se dedicar aos estudos.

Finalizando esse item, recorremos a Vygotski (1996, p. 270, grifo do autor), que afirma: “O valor prático do princípio do **diagnóstico dado está vinculado** com o problema do ensino.” Desta forma, não basta conhecer o estudante em específico, é preciso analisar o contexto em que as dificuldades escolares são produzidas, tanto em nível de instituição escolar como em nível de sociedade, que não possibilita o acesso igualitário ao conhecimento. Além disso - e fundamentalmente -, o autor enfatiza que a avaliação deve centrar-se naquilo que o estudante consegue realizar com a utilização de recursos mediadores. Isto só faz sentido se o diagnóstico possibilitar, na escola, a elaboração, em conjunto com os professores, de possibilidades de ensino que contribuam para que o estudante se aproprie daquele conhecimento que ainda não internalizou.



Com os pressupostos apresentados nesta primeira parte do artigo realizamos um processo de avaliação psicológica, que relataremos a seguir.

## **12.2 Método – O Processo de Avaliação de Fernando**

O processo de avaliação relatado a seguir ocorreu em 2011, como parte da pesquisa de pós-doutoramento realizada no Instituto de Psicologia da USP. O estudo foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP). Envolveu a avaliação de quatro estudantes, mas neste texto selecionamos um caso específico, pelo fato de os professores da escola terem se envolvido no trabalho e este ter dado resultados positivos no processo de aprendizagem do estudante. O estudante com o qual desenvolvemos o estudo cursava o 2º ano em uma escola municipal de Maringá e na época tinha onze anos.

A seguir apresentaremos os procedimentos adotados em várias fases da intervenção.

Dando início ao processo de avaliação, fizemos uma reunião com a equipe pedagógica e a professora do Fernando, com o objetivo de levantar as queixas em relação ao estudante e compreender como ocorreu o processo de escolarização. Para a compreensão da queixa utilizamos obras de Souza (2000). Do ponto de vista dos profissionais da escola, o estudante ainda não estava alfabetizado, não tinha interesse em aprender, era apático e não tinha iniciativa, e a autoestima era baixa. Ele foi reprovado na primeira e na segunda séries. Segundo o parecer dos professores, Fernando era “carente afetivamente”, pois os pais haviam se separado, fatoque, em sua opinião, estaria dificultando a aprendizagem de Fernando.

Consideramos importante envolver a professora desde o início do processo de avaliação porque a discussão sobre questões

da aprendizagem escolar é estabelecida nas diversas instâncias da escola, sendo a professora quem materializa, no dia a dia escolar, os processos de mediação do conhecimento, propondo atividades, criando vínculos afetivos e cognitivos e estabelecendo as condições para que a escolarização de fato aconteça. A professora em questão também ministrava aula no contraturno para estudantes com dificuldades no processo de escolarização, o que se constituiu como um diferencial no processo de avaliação-intervenção, conforme veremos no decorrer desta exposição.

Feito esse primeiro contato com a escola, demos continuidade ao processo de avaliação da queixa escolar conversando como pai de Fernando. Não foi possível ouvir também sua mãe, como era nossa intenção, pois ela residia em outra cidade e não conseguimos estabelecer contato com ela. De fato, conforme a escola havia informado, o pai estava afastado do trabalho por causa de um acidente e tratava da separação do casal. Diferentemente da avaliação tradicional, que geralmente focaliza o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo do estudante, centramos a entrevista no processo de escolarização de Fernando, buscando compreender como e quando as dificuldades tinham se iniciado e que estratégias a escola e a família haviam tomado em relação às queixas apresentadas. A nós também interessava compreender as expectativas da família em relação ao processo pedagógico bem como as expectativas da escola em relação ao estudante, buscando entender, como Vygotski (1996), o processo e não o produto, analisando a gênese dos problemas na aprendizagem. Conforme vimos anteriormente, quando a criança entra na escola, na atividade de estudo, todo o entorno social cria a expectativa de que ela se aproprie dos conteúdos escolares.

Em seu relato, o pai informa que Fernando esteve em uma creche e em seguida iniciou a primeira série na cidade de residência da mãe. Ao ingressar na 1ª série foi considerado um estudante desliga-

do e com dificuldade de aprendizagem. Nesta ocasião foi acompanhado por uma psicóloga, mas o pai afirmou desconhecer detalhes desse acompanhamento.

Segundo o relato do pai, nos dois primeiros anos de estudo Fernando ficava parte do tempo na cidade do pai e parte na cidade da mãe, e acabava faltando muito às aulas. Essa informação foi muito importante, pois demonstrou que o estudante poderia estar apresentando dificuldades na escola por não ter acompanhado cotidianamente o que era ensinado nas aulas. A literatura das áreas da Psicologia Educacional e Escolar, da Linguística e da Educação tem apontado a alta complexidade do processo de alfabetização, de aprendizagem da leitura e escrita. Vigotski (2000), ao analisar a apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes, também ressalta que este processo é complexo e exige a compreensão de sentidos e significados que poderão ser prejudicados pela falta às aulas. Assim, começamos a hipotetizar que o fato de estar viajando constantemente e se ausentar da escola seria um aspecto a ser levado em consideração, pois Fernando não tinha as mesmas condições de acesso aos conteúdos trabalhados em aula que tinham as outras crianças. Assim, a questão da separação dos pais em si não seria apenas entendida no âmbito afetivo, mas de maneira muito ampla e concreta, pois as condições da separação, neste momento de sua vida escolar, afetaram sua participação na escola.

Iniciamos, a seguir, o trabalho com o estudante. Para essa fase do processo de avaliação foram realizados cinco encontros, com a duração de 40 a 50 minutos cada. Nos primeiros contatos foram expostos os objetivos da pesquisa do pós-doutorado e da avaliação e apresentadas questões mais amplas, com a finalidade de obter dados gerais, como a constituição dos membros da família, as atividades realizadas fora da escola, noções de tempo, sua percepção sobre o desempenho na escola, entre outros aspectos. Buscamos compreender qual o sentido que a escola tinha para o estudante,

utilizando um conceito da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvido principalmente por Leontiev (1978). O aluno apresentou certo distanciamento da escola, não demonstrando estar motivado para os estudos, pelas dificuldades que vinham ocorrendo no processo de aprendizado.

Levantadas as informações gerais, fizemos uma avaliação dos conteúdos de leitura, escrita e conceitos básicos da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão. Observamos que o aluno lia com dificuldade e que sua escrita carecia de maior sistematização, de organização de ideias na produção textual. Na matemática, o estudante resolvia operações simples de adição e subtração. No decorrer da avaliação, segundo contato com a professora, esta começou a fazer um trabalho no contraturno com Fernando e este foi se interessando mais pelos estudos e obtendo melhor desempenho na escrita e na matemática.

Nos encontros seguintes trabalhamos com atividades informais, buscando analisar como a memória, a atenção, a abstração e outras funções psicológicas superiores estavam se desenvolvendo. Foi possível reaplicar os experimentos realizados por Vygotski e Luria (1996) em seus estudos, referentes à avaliação do desenvolvimento da memória e atenção.

A seguir apresentamos um experimento sobre a atenção que foi realizado por Vygotski e Luria (1996) e que aplicamos ao estudante, fazendo adaptações de acordo com a idade da criança e lidando com situações e objetos do seu conhecimento:

Apresentou-se a uma criança de 8 e 9 anos de idade um problema que exigia atenção e concentração prolongadas sobre um processo específico: foi feita a ela uma série de perguntas, algumas das quais exigiam que respondesse mencionando uma cor específica: “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?” e assim por diante.

A criança deve responder à pergunta o mais rápido possível, obedecendo às seguintes instruções: não pode mencionar duas vezes a mesma cor, e há duas cores que ela não pode mencionar (por exemplo, branco e preto). O experimentado é montado de tal modo que tudo isso seja possível, mas a tarefa exige atenção continuada e intensa.

[...]

Para ajudar a criança a cumprir sua tarefa, oferecemos-lhes cartões coloridos para usar como marcadores, como condições externas para organizar sua atenção. Consequentemente, colocamos ao seu dispor uma técnica definida e a criança logo se familiariza com os cartões. Ações externas ajudam-na a organizar seu comportamento. Operando externamente com a ajuda dos cartões, ela organiza seus processos internos do mesmo modo (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p.198).

No caso da atenção, fizemos perguntas como: “De que cor é a sua escola?”; “Que cor tem a goiaba?”; “Você gosta de brincar?”; “De que cor é seu brinquedo preferido?”; “Você já foi ao Parque do Ingá?”; “Que cores podem ter as árvores?”; “De que cor são suas roupas?”; “Qual a sua cor preferida? –além de outras. O estudante foi instruído a não utilizar as cores verde e branca. Suas respostas seguiram as regras apresentadas, mas utilizava cores aleatoriamente, sem nenhuma relação com o que era perguntado. Quando utilizada outra atividade envolvendo questões que exigiam a capaci-

dade de atenção, Fernando mostrou que conseguia estar atento às normas estabelecidas para a tarefa.

Na avaliação de atividades em que se solicita a utilização da memória, apresentamos a Fernando palavras que fazem parte de seu cotidiano, como casa, escola, cachorro, felicidade, lápis, etc., assim como objetos. Em um primeiro momento, sem recursos mediadores, lembrou-se de nove das vinte palavras apresentadas; depois, utilizando cartões em que estas palavras estavam escritas, lembrou-se de todas as palavras expostas verbalmente, estabelecendo relações adequadas entre as figuras e as palavras de que deveria se lembrar.

Também realizamos algumas atividades para avaliar a capacidade de abstração e generalização, inspiradas em experimentos realizados e descrito por Luria (2008). Nesse aspecto o estudante teve um desempenho razoável. Também utilizamos jogos psicopedagógicos, como *cara a cara* e *Tangran*.

O contato com o estudante levou em consideração a importância de analisar o processo, e não o produto da avaliação, e utilizamos como recurso principalmente a mediação, que auxiliasse o aluno da realização das tarefas ao mesmo tempo em que possibilitava a elaboração de novas estratégias para desenvolver as atividades, conforme recomenda Vygotski (1995), Vigotski (1996), Vygotski e Luria (1996). Foi-nos possível observar quanto a mediação modifica o desempenho do estudante; também observamos que não se pode deixar de considerar que a apropriação dos conteúdos curriculares promove o desenvolvimento psicológico. Também ficou evidente que a queixa escolar vai sendo construída no dia a dia do processo de escolarização dos estudantes e que estes precisam encontrar nas atividades de estudo os sentidos e significados que os motivem, conforme defende Leontiev (1978), para que possam se desenvolver. Um ponto de reflexão resultante desta intervenção foi analisar como a atividade de estudo -a principal atividade, confor-

me Vygotski (1996) - estava presente ou não na forma como esses estudantes estão se relacionando com a realidade.

Tendo como base as informações obtidas durante o processo de avaliação constatamos, por meio das atividades realizadas, que o estudante apresentava um bom desenvolvimento cognitivo e que suas dificuldades estavam relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Essas dificuldades foram sendo superadas durante o processo de avaliação, o que ia ficando evidente em cada dia em que íamos para a escola, devido ao trabalho da professora.

Geralmente, após cada contato que tínhamos com o estudante a professora interessava-se em saber a respeito da realização das atividades e também compartilhava com a psicóloga detalhes do trabalho que realizava com o estudante. Mencionava os avanços que ele estava tendo e quanto que ele estava progredindo nos estudos; solicitava sugestões e íamos trocando informações e sugestões que fizeram diferença na proposição das atividades. A professora chegou a dizer: “Ele não é mais o mesmo. Até o seu porte físico mudou: ele anda de cabeça erguida, quer levar livros para casa; é outro menino”.

No encontro com a equipe pedagógica e a professora, para apresentar os resultados do processo de avaliação, foi sugerido um investimento na recuperação de conteúdos pedagógicos da leitura, escrita e matemática que estavam defasados e que precisaram ser superados para que o estudante pudesse seguir o processo pedagógico de forma mais efetiva. Compreendemos que as atividades serviriam de guia para o aprendizado se refletisse no desenvolvimento próximo dos estudantes.

Foi agendado com o pai um segundo encontro, em que tivemos a oportunidade de mostrar as potencialidades e dificuldades de Fernando. Segundo o pai, comportamentos que eram objeto de preocupação haviam desaparecido, ficando em seu lugar um inte-

resse pela leitura, pelas atividades pedagógicas, pela atividade de estudo. O pai relatou: “Agora o Fernando quer ficar com a luz acesa até tarde para ler os livros que ele traz da escola”.

O processo de avaliação foi de intervenção, pois cada dificuldade do estudante em relação à tarefa proposta era seguida de comentários da psicóloga, a fim de que novas perguntas fossem apresentadas. Cada nova informação era valorizada e servia de referência para a continuidade da intervenção com o estudante. Essa dimensão mediada do processo foi fundamental para que Fernando pudesse constituir sentidos e significados a respeito de conteúdos escolares. O mesmo se passou com a equipe escolar, com a qual estabelecemos um diálogo a respeito dos desafios que precisam ser enfrentados para que o processo de apropriação do conhecimento de fato se efetive. Dificuldades que ocorriam e que, num primeiro momento, eram depositadas no estudante que não sabia, tornaram-se responsabilidade da equipe pedagógica, da professora, da psicóloga, dos pais e também do estudante, que descobriu suas potencialidades e notou que poderia se transformar.

## **Considerações finais**

O trabalho desenvolvido com Fernando despertou várias reflexões. A primeira delas foi observar que as tarefas escolares passaram a se constituir em atividade de estudo para o estudante, conforme proposta de Leontiev (1978). Quando o estudante começa a compreender o processo de alfabetização, as tarefas escolares ganham sentido para ele, e então ele se sente motivado. O sentido do trabalho do professor também é fortalecido em direção ao ensinar, pois o profissional vê os resultados de seu trabalho e se sente motivado para desenvolver sua tarefa.

No processo de apropriação dos conteúdos escolares pudemos observar que o estudante foi desenvolvendo as funções psicológicas



superiores, processo em que a mediação do professor e da psicóloga foi fundamental. A sistematização que a professora fez das atividades que pudessem atuar em nível de desenvolvimento próximo possibilitaram que o estudante recuperasse conteúdos que ele ainda não havia aprendido.

Pudemos constatar que o trabalho do psicólogo escolar colabora com o processo de escolarização ao atuarem conjunto com os professores e a equipe escolar no sentido de que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, contribuindo para que a escola cumpra, conforme propõe Saviani (2003), sua função de socializar os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo dos tempos. Consideramos fundamental que o processo de apropriação de sentidos e significados referentes aos conteúdos escolares também aconteça do ponto de vista da prática pedagógica, mobilizando saberes docentes para a constituição das tarefas exigidas no campo educacional (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

A queixa inicial de ‘carência afetiva’, apresentada pela escola, foi sendo superada pelo estudante pela apropriação do conhecimento. Se, ao invés de realizarmos um trabalho em direção à superação das dificuldades pedagógicas, tivéssemos simplesmente encaminhado o estudante para psicoterapia, sem fazer um investimento no processo ensino-aprendizagem, pensamos que os resultados não teriam sido tão efetivos. Sabemos que cognição e afeto caminham juntos, formando uma unidade, conforme afirmam Vigotski (2000) e Gomes e Mello (2010); portanto o estudante, ao se apropriar do conhecimento, é provocado no seu desenvolvimento psicológico, e isso afeta a sua personalidade e a forma de ver a si mesmo e a realidade. Neste sentido é que entendemos que quando iniciamos o processo de avaliação de um estudante o entorno escolar e social se modifica, sua família e a escola começam a estabelecer outro tipo de relação com o estudante e as mediações tornam-se diferenciadas.

Por outro lado, nossas observações deixaram evidente que os governantes precisam investir mais nas escolas em termos financeiros e de pessoal, para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho que ajude os estudantes a se apropriarem do conhecimento. Destacamos que, para o sucesso dos mesmos, é fundamental todos os envolvidos no processo pedagógico fazerem um trabalho coletivo, pois o motivo de muitos estudantes ainda não terem se apropriado dos conteúdos básicos dos primeiros anos do Ensino Fundamental ultrapassa a vida particular do estudante, da família, do professor e de fatores intraescolares, incidindo, sim, na organização da sociedade em classes antagônicas.

Meira (2012) ao defender a necessidade de aprofundarmos a crítica da Psicologia como ciência analisando os compromissos ideológicos gestados no capitalismo, colabora com essa discussão que estamos travando sobre a avaliação psicológica. Nossa tarefa é superar

a descontextualização e fragmentação do indivíduo, a psicologização do social e a naturalização dos fenômenos humanos como resultado da negação seu caráter fundamentalmente histórico, a desconsideração pelas desigualdades sociais e, concomitantemente, uma acentuada preocupação com a construção de teorias e técnicas dirigidas principalmente à adaptação social dos indivíduos. As lições desta história nos colocam diante do desafio extremamente complexo de avançarmos nesse processo de crítica e nos envolvermos de forma séria e criteriosa com a tarefa de constituição de pressupostos teóricos capazes de fornecer respostas mais satisfatórias à questão crucial da relação entre indivíduo e sociedade e das possibilidades de emancipação humana na sociedade atual (MEIRA, 2012, p. 15).

Martin-Baró também contribui com essa análise quando, ao analisar as contribuições da Psicologia Política para a Educação, afirma que

O problema reside no fato de que a pirâmide social se reflete nas diversas provas de seleção e rendimento que atribuem à capacidade e a motivação das pessoas resultados e conquistas que, em grande medida, são derivados do pertencimento social e, assim, cancelam com o aval científico da psicologia o que é consequência da desigualdade socioeconômica (MARTIN-BARÓ, 2013, p. 558).

Fernando foi um dos muitos estudantes encaminhados para avaliação psicológica. Poderíamos ter aplicado somente alguns testes de Quociente de Inteligência, que levariam, talvez, à identificação de algum nível de deficiência intelectual. Poderíamos desconsiderar a sua trajetória escolar e partir dos dados dos anos de reprovação sem explorar o que realmente ocorreu nos bastidores da escola, sem analisar, como propõe Souza (2010), as multiterminações da queixa escolar; mas nosso compromisso foi com o estudante que tem potencialidade para aprender, com a professora que tem potencialidade para ensinar, com a escola que pode transformar a consciência da criança. Ficamos sensibilizadas com o sofrimento do professor diante do fato de não conseguir ensinar, e do estudante, por não conseguir aprender.

Compreender a queixa escolar, conforme propõe Vygotski (1996), teve a finalidade de resgatar a trajetória escolar do estudante, pensar em estratégias para que o processo pedagógico possibilitasse a apropriação do conhecimento a partir de sentidos e significados constituídos nas relações escolares. Por outro lado, não podemos nos esquecer que a escola é uma instituição social que vive as contradições da sociedade na qual se insere, ora reprodu-

zindo o status quo e a ideologia dominante, a qual não tem interesse em que todos se desenvolvam plenamente, ora exercendo um lugar de crítica às desigualdades sociais e aos valores da sociedade de consumo. A escola, como instituição social, reflete a luta de classes, e isto não é um fator secundário, mas o fator principal quando se vão traçar os objetivos e procedimentos a serem adotados no processo de avaliação. Assim, somente tomando consciência do papel social que a Psicologia tem, somente se posicionando em favor do desenvolvimento de todos, é que o profissional da Educação pode contribuir para a emancipação dos inúmeros “Fernandos” presentes nas escolas.

### Referências

ALCHIERI, João Carlos; CRUZ, Roberto. **Avaliação Psicológica: conceitos, métodos e instrumentos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 108-118, 2005.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón, 2001.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, 297-313, 2010.

BRAGA, Sabrina Gasparetti; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Da Educação para a Saúde: trajetória de encaminhamentos es-

colares - de 1989 a 2005. In: DAL MAS DIAS, Elaine Terezinha; AZEVEDO, Liliana Pereira Lima (Org.). **Psicologia escolar e educacional: pesquisas, percursos e intervenções**. v. 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 67-82.

CHIODI, Cinthia da Silva; FACCI, Marilda Gonçalves. O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niteroi, v.25, n. 1, p. 127-144, 2013.

DAVÝDOV, Vladimir. El desarrollo psíquico em la edad escolar menor. In: PETROVSKY, A. V. (Org.). **Psicologia pedagógica y de las edades**. Havana: Pueblo y Educacion, s.d. p. 83-102.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-12, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TESSARO, Nilza Sanches; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; SILVA, Valéria Garcia; ROMA, Cintia. Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.11, n. 2, p. 323-338, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebelo. “– O Que Este Menino Tem?”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria (Org.). **Psicologia escolar - identificando e superando barreiras**. Campinas: Alinea, 2011.

FERNANDEZ, Alicia. **La inteligência atrapada**. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 1987.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **Problemas del desarrollo del psiquismo**. Havana-Cuba: Editora Universitária, 1967.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alekxandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VYGOTSKY, Liev Semiónovitch (Org.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-94.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ESCOLANO, Ângela Coletto Morales; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. **Avaliação assistida**: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LURIA, Alekxandr Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene (Org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci;

BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O Método em Psicologia. **Revista Psicologia Política**, local, v. 13, n. 28, p. 575-592, 2013.

MEIRA, Marisa Melillo. A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 13-26, 2012.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia. USP**, São Paulo, v.8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PETROVSKY, Arthur. V. História de La psicología pedagógica y de las edades. In: PETROVSKY, Arthur. V. (Org.). **Psicología pedagógica y de las edades**. Havana: Pueblo y Educacion, s.d. p. 7-29

PETROVSKY, Arthur. V. Posiciones, estructura y métodos de la psicología actual. In: PETROVSKY, Arthur V. (Org.). **Psicología general**, Havana: Ministerio de Educación – Editorial de libros para la Educación, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Problemas de aprendiza-

gem ou problemas na escolarização? In: SILVA, Divino José; LIBÓRIO, Renata Coimbra (Org.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 177-196.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, V.23, p. 129-149, 2010.

TANAMACHI, Elenita do Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makiko (Org.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.



VYGOTSKY, Liev Semiónovitch; LURIA, Alekxandr Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZIBETTI, Marli Lucia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: - contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 33, p. 247-262, 2007.



## CAPÍTULO 13

# A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO AVALIATIVO: OUTRO OLHAR PARA AS QUEIXAS ESCOLARES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Bárbara Maria Costa Silva  
Silvia Maria Cintra da Silva*

### Introdução

Desde o início da regulamentação da profissão de psicólogo, os testes foram utilizados para justificar a ‘não adaptação’ de indivíduos às normas e padrões de determinada sociedade, seguindo uma lógica médica e higienista (REGER, 2010; PATTO, 1997; 2007; LESSA, 2014). Esses testes, seguidos de laudos psicológicos, também eram utilizados para justificar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na escolarização das crianças, “invariavelmente faltos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos [...]” (PATTO, 1997, p. 49).

No final da década de 1970, alguns psicólogos de São Paulo, insatisfeitos com os caminhos da psicologia, articularam-se no Sindicato dos Psicólogos de São Paulo, no Instituto *Sedes Sapientiae* e no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-06), buscando apresentar um novo projeto de psicologia mais implicado com as questões sociais<sup>51</sup>, de acordo com Prates (2015). Na década de 1980, as críticas sobre os pressupostos metodológicos e epistêmicos da psicologia continuaram, levando a um debate sobre os compromissos com as transformações sociais dessa profissão, que

<sup>51</sup> Uma Comissão de Psicologia Educacional é formada por nomes como Wanda Aguiar, Sérgio Leite, Ana Bock, Yvonne Khouri, Abelardo de Almeida e Maria Aparecida C. Cunha (PRATES, 2015).

deveria lutar por uma sociedade mais democrática e igualitária. E foi a partir da publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à psicologia escolar*, de Maria Helena de Souza Patto, que a psicologia escolar começou a reformular concepções para uma análise profunda da realidade educacional brasileira, criticando as formas de atuação tradicionais, principalmente as que justificavam o fracasso escolar, responsabilizando a criança e sua família (MEIRA; ANTUNES, 2003; MACHADO; SOUZA, 1997; LESSA 2014).

Consideramos relevante destacar que a terminologia queixa escolar foi utilizada pela primeira vez em 1991 por Marilene Proença Rebello de Souza e Adriana Marcondes Machado, época em que a psicologia escolar estava sofrendo fortes influências da visão crítica dos anos 1980. Tal visão propunha mudança no olhar individualizante acerca do fracasso escolar, voltando-se para os processos de escolarização e do contexto social em que estes são produzidos, para melhor compreensão e atuação diante das queixas escolares (BARBOSA, 2011; MACHADO; SOUZA, 1997).

Tais queixas têm sido responsáveis pelo grande número de encaminhamentos de crianças e adolescentes tanto a consultórios particulares como à rede pública de saúde (MARÇAL; SILVA, 2006; SOUZA M. P. R, 2007; DAZZANI et al. 2014). Esses profissionais recebem essas queixas, que podem referir-se tanto a comportamentos quanto ao rendimento no processo de ensino e aprendizagem (TRAUTWEIN; NÉBIAS, 2006).

Entendemos por queixa escolar o resultado das relações entre a criança/adolescente, sua família e sua escola, que se manifesta durante o processo de escolarização, sendo que a queixa escolar surge e se sustenta no ambiente escolar (SOUZA, B. P, 2007). Nesse sentido, é imprescindível problematizar as produções das queixas escolares para entendermos que o problema advém das condições escolares e das relações sociais em que o indivíduo está inserido (BARBOSA, 2011).

Como as dificuldades no processo de escolarização são decorrentes da interação social com os demais membros e das condições escolares, que por sua vez são constituídas e constituintes da sociedade, não podemos dirigir a queixa somente ao indivíduo, a sua família ou à escola, mas sim analisar toda a rede de relações sociais, políticas, econômicas e históricas (TRAUTWEIN; NÉBIAS, 2006). Considerando que as relações são construídas ao longo de uma história de vida, os objetivos do psicólogo diante da queixa escolar são problematizar e conhecer tais relações, para entender o sentido do desenvolvimento destas para o indivíduo que o procura (SOUZA, B. P., 2007).

É necessário que o psicólogo, no atendimento à queixa escolar, mobilize recursos para o atendimento, criando um ambiente de partilha de saberes com a criança ou adolescente, promovendo o desenvolvimento de indivíduos protagonistas de sua própria história (SOUZA, 2007).

É preciso aprender a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta... o profissional busca, nestas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite estas expressões. Ao invés da criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos (COLLARES; MOY-SÉS, 1997 apud SOUZA, B. P., 2007, p. 17).

Assim, o estudo aqui apresentado focalizou o processo avaliativo das queixas escolares relacionadas ao processo de alfabetização, durante a aquisição da leitura e escrita. Ao olhar o processo de aprendizagem, constatamos que a criança não entra na vida escolar a partir do zero, totalmente no vácuo, pois, como afirma Paulo Freire (1985), toda criança constrói uma leitura de mundo por meio de

gestos, olhares e expressões que dão sentido e significado ao seu redor, que precedem a leitura da palavra, adquirida posteriormente na escola, que auxilia as crianças a continuarem elaborando a sua leitura de mundo.

Quando a criança registra seus primeiros exercícios escolares no caderno, não é o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita, segundo Luria (2010). Esse processo está presente na pré-história do desenvolvimento infantil; quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu habilidades que a auxiliam na aprendizagem da leitura e escrita. Podemos dizer que, antes da idade escolar e do desenvolvimento da escrita, uma técnica extremamente complexa, a criança já aprendeu e assimilou inúmeras outras técnicas semelhantes à escrita, mas que são desconsideradas quando a escola ensina um “sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado” (LURIA, 2010, p. 144).

Lembremo-nos de que o universo da escrita está presente no mundo de várias formas, nas ruas, placas, supermercados, jornais, livros e também na observação da escrita de um adulto ou outras crianças (LUIZE, 2016). Nesse sentido, é imprescindível conhecer o aprendiz, suas experiências e contexto de vida, para assim pensar em um processo de alfabetização com condições que possibilitem a conquista e concretização da aprendizagem da leitura e escrita, encaminhando para um processo que lhe seja significativo (CAR-DOSO, 2016).

A criança não aprende somente quando lhe é imposto um saber socialmente aceitável. Vigotski, Luria e Leontiev (1988) mostram em seus experimentos que as crianças, antes da vida escolar, constroem seus próprios jeitos de escrever sentenças e recordá-las, seja por traços, rabiscos ou desenhos, de forma que lhes façam sentido. As crianças ingressam na educação infantil com experiências sobre os inúmeros usos da escrita e, certamente, essas experiências variam, pois as vivências e interações não são as mesmas para todos

os indivíduos por diversos fatores, entre eles, as condições sociais, políticas e econômicas (LUIZE, 2016).

A função da escrita é culturalmente desenvolvida pela mediação, em diálogo com as funções psicológicas superiores:

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia etc., à qual ele se refere (LURIA, 2010, p. 145)

No processo da escrita, é necessário que haja algum signo funcional auxiliar, que não esteja carregado de nenhum sentido ou significado, mas que somente ajude na conquista do objetivo. Assim, para a criança ser capaz de escrever, ela precisa desenvolver uma relação funcional com as coisas que a cercam no mundo externo. Ela precisa diferenciar as coisas ao seu redor de duas formas: primeiro, coisas que despertam seu interesse, que ela gostaria de possuir ou com que brincar; segundo, as coisas são instrumentos, desempenhando o papel utilitário que só terá sentido quando a auxiliar na obtenção de algum objetivo, ou seja, com o significado funcional (LURIA, 2010).

Após entender essa relação funcional com o mundo externo, a escrita se torna um instrumento cultural para a criança, passando a ser utilizada como objeto auxiliar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como, por exemplo, fazer algumas anotações, sejam rabiscos, traços ou pontos, para recordar-se de algo (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988).

No contato com seu entorno, a criança pode aprender as téc-

nicas da escrita por pura imitação da ação do adulto, inicialmente; porém exercer a escrita não significa que ela compreenda os atributos psicológicos que qualquer ato deve ter. Ou seja, o uso da escrita não implica no entendimento de que esta é um instrumento cultural para a obtenção de algum fim pois a criança ainda não compreende o significado funcional dessa ferramenta cultural. Esse momento é denominado de pré-escrita ou pré-instrumental, em que a tentativa de escrita, representada por rabiscos, tem caráter de brincadeira, não assumindo o seu significado funcional (LURIA, 2010; GONTIJO; LEITE, 2002).

A fase seguinte, da escrita pictográfica, é caracterizada pela transformação dos traços e rabiscos em signos diferenciados, como figuras e desenhos, que já representam algum conteúdo particular, carregado de significado. Assim, a criança registra uma sentença usando símbolos diferentes em formato e quantidade que lhe auxiliam a recordar-se do que deseja escrever e, dessa maneira, ela consegue ler sua própria escrita. Esse desenvolvimento da escrita está presente também na história da civilização, como relata Luria (2010).

[...] a criança deve dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. Finalmente, só sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos (LURIA, 2010, p. 161).



A última fase é a escrita simbólica, em que a criança começa a evoluir nas formas primitivas de inscrição da sua pré-escrita, passando para novas formas culturais exteriores que lhe foram ensinadas. Na primeira etapa da escrita simbólica, a criança conhece algumas letras, sabe que com elas consegue expressar algo, mas ainda não compreende seu funcionamento: “Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo”(LURIA, 2010, p. 181). Passa, assim, a usar as letras sem nenhuma função, como signos não diferenciados, revivendo uma experiência da sua fase na pré-escrita. Nessa etapa, de acordo com as condições culturais e pedagógicas a que tiver acesso em seu desenvolvimento, a criança pode apresentar a compreensão de algumas premissas básicas, como utilizar letras diferentes para expressar sentenças diferentes, porém não significa que a criança compreenda completamente o funcionamento do sistema de escrita usado socialmente (LURIA, 2010; GONTIJO; LEITE, 2002).

A partir da teoria histórico-cultural, entendemos a alfabetização como um processo histórico e social de aprendizagem desse intrincado sistema simbólico que é a língua escrita. Pela mediação a criança apropria-se dos conhecimentos construídos culturalmente dentro de determinada sociedade, como o sistema de escrita. Ao longo da sua pré-escrita a criança vai se apropriando de técnicas de inscrição e na substituição de uma por outra ela avança para um nível novo e mais elevado em seu desenvolvimento. Sendo assim, Luria (2010) não acredita que o processo de escrita ocorra de forma linear e contínua, pois, ao substituir uma técnica por outra, a criança pode voltar a formas primárias (GONTIJO; LEITE, 2002). Nessa perspectiva, é fundamental que tanto a escola quanto o profissional da psicologia conheçam como se desenvolve o processo de aprendizagem da escrita, especialmente no contexto aqui abordado, das queixas escolares.

Como já destacado, as queixas escolares são oriundas do con-

texto escolar e imiscuindo-se nos processos de aprendizagem, assim, compreender as situações em que aquelas se manifestam é essencial. Nesse sentido, elaborar modos de compreensão e de intervenção junto às queixas é imprescindível para modificar essa realidade, pois, como relata Beatón (2001), os métodos psicológicos (os testes, entre eles) têm se transformado em “uma fonte de discriminação e fundamento para explicar as desigualdades entre os seres humanos” (BEATÓN, 2001, p.216).

Uma avaliação da queixa escolar, coerente com os princípios da psicologia escolar e educacional em uma vertente crítica, desfaz-se do olhar individualizante da criança e passa a focalizar o conjunto de relações e práticas que a produz. É importante conhecer as várias relações que compõem o contexto escolar, entender as diversas concepções a respeito da criança, chegando ao conhecimento do processo de construção da queixa. As avaliações ocorrem como um processo, uma sequência de intervenções que tendem a transformar a situação presente, ou seja, a queixa (MACHADO, 1996; LESSA, 2014).

O processo de avaliação pode envolver observações da criança na escola, dentro e fora de sala de aula, com o objetivo de investigar a interação desta, nesse contexto, com os colegas, professores e funcionários, além de conhecer os ensinamentos pedagógicos a ela oferecidos e sua interação com estes. O material escolar é um elemento que contém várias informações sobre o processo de ensino e aprendizagem (RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998; MACHADO, 1996; LESSA, 2014). Tais produções escolares, como os cadernos, por exemplo, “dão expressão a uma multiplicidade de relações que se dá na instituição escolar e em torno de sua organização” (SANTOS, 2007, p. 173).

As entrevistas com as pessoas que se relacionam cotidianamente com a criança são outro instrumento muito potente para a análise de como as queixas são construídas e se manifestam. A entrevis-

ta com a professora tem o intuito de conhecer as percepções desta sobre o aluno, suas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem e suas expectativas dirigidas a seus alunos, principalmente o que será avaliado. A entrevista com os pais pretende compreender o sentido que estes dão à queixa apresentada pelo(a) seu(sua) filho(a) e coletar informações sobre a história de vida da criança e sua família, bem como sobre o processo de escolarização (RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998; MACHADO, 1996; LESSA, 2014).

Após a construção de informações sobre a criança e sua queixa, realizam-se encontros individuais ou em pequenos grupos. É importante, em um primeiro momento, explicar para a criança o intuito dos encontros, a queixa escolar em questão, buscando perceber se aquela compreende e o que pensa sobre tal, suas impressões sobre a escola e as atividades realizadas naquele ambiente. Posteriormente, realizar encontros pautados em atividades que proporcionem a avaliação da leitura, escrita e do número e sua leitura de mundo. Ao finalizar todas as atividades, é indispensável uma devolutiva sobre o que foi observado com responsáveis e professores, para, assim, pensar-se coletivamente em ações efetivas que ajudem o desenvolvimento da criança na sua comunidade (RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998; MACHADO, 1996; LESSA, 2014). Não é necessário aplicar todas as etapas do processo de avaliação, a escolha delas varia de acordo com a queixa e as condições para exercer tal avaliação (BASSEDAS et al. 1996).

A escola, muitas vezes, toma para si a função educadora, sem considerar o papel da família nesse sentido, separando as duas funções e não aproveitando uma relação de colaboração para atingir objetivos comuns a ambas as instituições. Assim, a escola não cumpre o seu papel de socialização do saber e desenvolvimento do pensamento crítico (MEIRA; ANTUNES, 2003), considerando, então, que na perspectiva da teoria histórico-cultural processos de ensino promotores de desenvolvimento e aprendizagem também podem

ser instigados por intermédio de familiares e da sociedade de modo geral, e não apenas da instituição educativa. Segundo Beatón (2001, p. 21, tradução nossa)<sup>52</sup>,

Os adultos e coetâneos mais avançados se constituem nos “outros”, mediadores fundamentais que, sendo portadores dos conteúdos da cultura, promovem por meio do processo interpessoal que o sujeito se aproprie desses conteúdos. Os outros se constituem nos primeiros mediadores do desenvolvimento psicológico e permitem ao sujeito apropriar-se dos instrumentos psicológicos essenciais para que estes, por sua vez, garantam e sejam os mediadores do autodesenvolvimento psicológico em geral.

Nessa compreensão do desenvolvimento psicológico, este decorre da intrincada relação entre as condições biológicas da criança e as condições concretas (alimentação, saúde, educação, lazer, cultura) às quais ela tem acesso em seu contexto de vida. Assim, escola e família precisam estabelecer parcerias de modo que, juntas, a partir das especificidades destas instituições, possam promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. De acordo com Lima, Sousa e Souza (2016, p.67),

O objetivo do trabalho do psicólogo escolar com pais, familiares ou responsáveis é refletir sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas de diversas ordens que

<sup>52</sup> Los adultos y coetáneos más avanzados se constituyen en los ‘otros’, mediadores fundamentales que, siendo portadores de los contenidos de la cultura, promueven a través del proceso interpersonal, que el sujeto se apropie de esos contenidos. Los otros se constituyen en los primeros mediadores Del desarrollo psicológico y le permiten al sujeto apropiarse de los instrumentos psicológicos esenciales para que estos, a su vez, garanticen y Sean los mediadores Del autodesarrollo psicológico en general.

atravessam a vida de pais e filhos; promover diálogos para conhecer os objetivos educacionais da escola, a proposta político-pedagógica, a história de vida dos estudantes e expectativas dos pais; realizar orientações e encaminhamentos necessários e criar espaços de reflexão e discussão conjunta acerca de questões referentes ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos educandos, bem como dos papéis dos pais ou responsáveis nesse processo.

Apesar dos avanços nos estudos em psicologia escolar e educacional, o psicodiagnóstico tradicional com a aplicação de testes psicológicos ainda é utilizado. São retrógrados e enquadram as crianças em padrões socialmente desejáveis, sem abrir margem para um olhar ampliado sobre o processo de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas dentro do contexto escolar (RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998; SARAIVA, 2007; SOUZA, B. P., 2007; MACHADO, 1996).

No trabalho com a queixa escolar, um dos recursos utilizados para promovermos um olhar sensibilizado sobre as possibilidades da criança é arte (SILVA, 2004). Com a arte podemos (re)aprender o olhar sensível, necessário para o exercício da nossa profissão, que considera, respeita e valoriza as necessidades e as potencialidades das crianças.

As funções psicológicas superiores são constituídas a partir da interação do homem com a sociedade, a cultura e a história, encontrando na arte um espaço produtivo de transformação dessas funções (SILVA, 2004). Assim, “É imprescindível que compreendamos que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira” (ALBANO, 2000, p.3 apud SILVA, 2005, p. 188). A arte é um instrumento cultural, o homem utiliza-se dela para apossar-se do que já foi vivido, integrar formas

de conhecer a si mesmo e ao mundo, ou seja, ela carrega em si o legado humano, em que o indivíduo experiencia vivências alheias, enriquecendo sua perspectiva de mundo e sua humanidade (BARROCO; SUPERTI, 2014).

A arte objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas e, por ser instrumento cultural, provoca alterações no psiquismo, promovendo nova organização psíquica mais elaborada, humaniza os homens e desenvolve os sentimentos, tornando-os mais complexos e conscientes (BARROCO; SUPERTI, 2014). Como escreve Silva (2005, p. 188), “O contato com a obra de arte aproxima as pessoas das características constituintes da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, saudade, esperança”.

Assim, podemos dizer que a arte não provoca uma ação ou comportamento, mas sim a transformação dos sentimentos instigados pela obra, não se restringindo somente aos sentimentos, mas abarcando também o funcionamento psicológico como um todo (BARROCO; SUPERTI, 2014). Apoiadas pelas concepções acima citadas, utilizamos a literatura infantil como instrumento para sensibilizar o olhar do psicólogo diante da construção de sentido da queixa escolar pelas crianças, pois, como escreve Cecília Meireles (1979, p. 28), “Só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito”.

A literatura infantil pode ajudar o leitor a encontrar as respostas para as indagações da infância, promovendo a capacidade de percepção por meio da dimensão lúdica, fantasias e questionamentos que as histórias infantis proporcionam. A literatura infantil, como qualquer outra forma de arte, gera diferentes sentimentos nas crianças, despertando questionamentos e promovendo a construção de novos significados e sentidos (PAIVA; OLIVEIRA, 2010).

Por meio das fantasias desencadeadas pela literatura, a criança pode reconhecer suas dificuldades e lidar com elas, reconhecendo a si mesma e se encontrando com sujeito integrante da sociedade em que vive (PAIVA; OLIVEIRA, 2010). A literatura não é um simples passatempo, ela nutre as crianças que dela desfrutam (MEIRELES, 1979). As histórias infantis proporcionam um encontro significativo da criança com o seu próprio mundo imaginário, colocando seus sentidos naquelas histórias, especialmente quando o adulto não interfere e impõe suas interpretações moralistas (PAIVA; OLIVEIRA, 2010). “E nesse encontro com a fantasia, a criança entra em contato com seu mundo interior, dialoga com seus sentimentos mais secretos, confronta seus medos e desejos escondidos, supera seus conflitos e alcança o equilíbrio necessário para seu crescimento” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Os livros de literatura infantil são escritos por adultos, que podem exagerar nas recomendações pedagógicas e ficar reféns desse mecanismo, sem possibilidades para a criança entrar com sua imaginação, constituindo-se a obra como mera intervenção moral do adulto. Tal fato gera complicações, pois é necessário encontrarmos a criança no adulto para poder comunicarmos-nos de forma adequada com a infância e o adulto na criança, para que esta possa aceitar o que os adultos têm a lhe oferecer (MEIRELES, 1979). “Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer” (MEIRELES, 1979, p. 19).

Meireles (1979) sugere que o livro deve passar pela aprovação da criança, pois, sendo a literatura direcionada a ela, a criança tem que manifestar prazer ou não com tal leitura. Para que ocorra essa aprovação, a criança precisa viver a influência do livro e carregá-la pela vida, incorporando seu mundo, familiarizada com seus heróis, sua maneira de sonhar, as glórias e as derrotas.

Como diz Loponte (2008), há grande semelhança na forma como a arte diz sobre a vida e o mundo e a forma como a criança interpreta as coisas deste mundo. E é pensando na influência transformadora da arte e nas reflexões que ela desperta que surge este projeto de pesquisa. Considerando que há um sofrimento das crianças diante de suas queixas escolares, pensamos em como a arte, no caso, a literatura infantil, poderia auxiliá-las a construir novos significados e sentidos sobre a vida e o mundo.

Apresentadas brevemente as contribuições da arte para a formação do sujeito e as grandes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento instigadas pela literatura, consideramos que esta se mostra um grande diferencial no processo de avaliação junto às crianças que apresentam queixas escolares, sobretudo na alfabetização.

### **13.1 Uma proposta de avaliação das queixas escolares por meio da literatura**

A proposta de avaliação das queixas escolares foi realizada por meio de pesquisa, de caráter qualitativo, em 2016, em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia – MG. Desde o primeiro contato com a escola, fomos bem recebidas tanto pela diretora quanto pela docente cuja sala foi foco deste estudo. A escola está localizada na zona norte do município e funciona desde a década de 1980. Em 2007, com a implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas municipais, passou a oferecer do 1º ao 5º ano do ensino fundamental com o atendimento nos períodos matutino e vespertino. São 596 alunos, 44 professoras e 84 funcionários, além da equipe da direção. A instituição conta com 13 salas de aula, biblioteca, sala de professores, sala de informática e sala para as aulas de arte. Há, ainda, um grande pátio coberto, uma cantina e uma quadra. Há muita área verde na escola com flores e árvores. Nas paredes, produções e fotos



das crianças, que imprimem um clima acolhedor ao ambiente.

A investigação foi realizada com seis crianças do 2º ano da educação básica e iniciou-se com observações da sala de aula e conversas com a professora regente sobre as crianças que apresentavam dificuldades em relação à aprendizagem de escrita e de leitura. Realizamos as observações antes que a docente indicasse as crianças que, segundo ela, tinham essas dificuldades. Atentamos às atividades em sala de aula e durante o recreio (RIBEIRO; SILVA; RIBEIRO, 1998). O trabalho iniciou-se com três observações em sala de aula, em dias e horários diferentes, com o objetivo de entender a dinâmica da sala de aula, a relação da professora com seus alunos e as relações dos alunos entre si, e também com uma observação das crianças que apresentassem dificuldades diante do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Após as observações, elaboramos uma proposta para a compreensão das dificuldades apresentadas pelas crianças. Para efetuarmos uma análise qualitativa do desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças participantes, foram utilizados cinco livros infantis: *Eu Que Fiz*, de Ellen e Julia Lupton (2010), *Ah, Se a Gente Não Precisassem Dormir*, de Keith Haring (2010), *A Rainha das Cores*, de Jutta Bauer (2014), *A Grande Questão*, de Wolf Erlbruch (2013) e *Eu Sei Um Montão de Coisas*, de Ann e Paul Rand (2010).

A partir desses livros elaboramos atividades interativas, em que convidávamos as crianças a ler, escrever e desenhar de acordo com suas possibilidades, o que nos permitiu a observação e a compreensão acerca de aspectos ligados ao referido processo. Foram cinco atividades realizadas, ao todo 25 encontros, sendo o primeiro em grupo e posteriormente quatro encontros individuais com cada criança. Cada encontro durava cerca de 50 min., o que variava de acordo com a atividade realizada e com o tempo de que cada criança necessitava para executá-la. A seguir, apresentamos e analisamos

as atividades realizadas com as seis crianças: Amanda, José, Luísa, Henrique, Pedro e Yan<sup>53</sup>.

Durante a realização das observações pudemos notar que a professora conseguia, dentro dos seus limites, dar atenção e carinho para todas as crianças da sala e em todas as aulas mobilizava recursos para promover atividades em que aquelas se envolvessem e interagissem com ela e/ou com os outros colegas, mas também dedicava um tempo maior para estar com as crianças que apresentavam dificuldades em algumas atividades. Em todos os dias de observação, depois do intervalo, a professora lia um livro infantil. Às vezes as crianças traziam livros de suas casas ou era utilizado algum exemplar retirado da biblioteca da escola. No decorrer da contação, as crianças se envolviam e interagiam muito com a docente.

Após as observações, fizemos uma reunião com a professora regente, em que conversamos sobre as nossas percepções em sala de aula e sobre as crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Aquela me contou um pouco mais sobre as crianças e seu desenvolvimento nesse processo, caracterizando-as em um nível de leitura e escrita em comparação com a sala. Decidimos fazer o trabalho com as seis crianças indicadas pela professora. Antes do início das realizações das atividades, todas levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seus responsáveis, autorizando o menor a participar da pesquisa.

Considerando a arte um instrumento sensibilizador do olhar do psicólogo, recorreremos à literatura infantil como uma forte aliada para repensar o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Por meio dos cinco livros de literatura infantil, buscamos elaborar formas interativas e criativas que nos ajudassem a olhar, por outra perspectiva, as possíveis dificuldades nesse processo.

---

<sup>53</sup> Para preservar a identidade das crianças, os nomes são fictícios.

As atividades efetuadas foram 1) confecção de uma caixa com leitura das instruções a partir do livro *Eu que fiz*, de Lupton (2010); 2) contar histórias a partir das ilustrações do livro *Ah, Se A Gente Não Precisassem Dormir* (Haring, 2010) e intitulá-las; 3) leitura do livro *A Rainha das Cores* de Bauer (2014) e pintura de desenho extraído do livro; 4) leitura do livro *A Grande Questão*, de Erlbruch (2013), e responder à pergunta (retirada da obra): “Por que você veio ao mundo?”; e 5) jogo da memória elaborado a partir das ilustrações do livro *Eu Sei Um Montão de Coisas*, de Ann e Paul Rand (2010).

Antes do início da primeira atividade nos apresentamos às crianças, explicamos-lhes o motivo de estarmos ali, de realizarmos aquelas atividades com elas e, ao indagar-lhes se concordavam em participar da pesquisa, todas responderam que sim. Essa atividade foi realizada em grupo, com a intenção de observar como as crianças se relacionam e mediada pelo livro *Eu Que Fiz* (LUPTON, 2010). Nós fizemos uma caixa de fotos, seguindo as quatro instruções do livro. Para introduzir ludicamente a atividade, lemos para elas o livro *Não é Uma Caixa*, de Antoinette Portis (2012).

Perguntamos qual criança queria ler as instruções iniciais. Amanda se prontificou a ler a primeira e a segunda instrução (Figura 1). Leu pausadamente, juntando as sílabas para formar as palavras, em seu tempo. Após a leitura, seguimos as instruções. Terminadas as primeiras instruções, Luísa ofereceu-se para ler as duas últimas instruções (Figura 1); em uma leitura lenta e com muitas dificuldades de reconhecer as sílabas, solicitou a nossa ajuda. A segunda parte da atividade foi uma criação livre, as crianças enfeitarão as caixas como quiseram, utilizando os materiais ali disponíveis (Figura 2).

Esta caixa decorada é ótima para guardar lápis, joias, fotos ou cartões.

1. Encontre uma caixa com tampa. Cubra-a com uma primeira camada de papel. Meça as laterais e corte pedaços de papel do tamanho de cada lado. Utilize papel de presente, restos de recortes ou faça a sua padronagem.

2. Passe cola em bastão atrás de cada pedaço e pressione-o firmemente contra a caixa.

3. Corte suas fotos e posicione-as no exterior da caixa. Coloque também algumas nas laterais.

4. Cole as fotos na caixa. Se quiser, cubra-a com cola verniz – mas teste antes, numa área pequena, para ver se as fotos não ficam borradas ou manchadas.

Figura 1– Instruções para a confecção da caixa. Fonte: Lupton, 2010, p. 95.



Figura 2- Materiais disponíveis para a confecção da caixa. Fonte: autoras do texto

As crianças se ajudaram ao seguir as primeiras instruções. Aquelas que manuseavam com maior destreza o corte do papel branco no tamanho da caixa auxiliaram as outras que estavam tendo dificuldades em concluir a atividade. Durante toda a atividade houve várias conversas paralelas, a maioria relacionada a conteúdos escolares. Amanda, durante uma conversa sobre ‘batalha de leituras’<sup>54</sup>, afirma que, em seu ponto de vista, as crianças que mais melhoraram a leitura foram Pedro e Yan. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e empenhadas durante toda a execução dessa atividade. Algo que também percebemos durante as observações em sala foi que a turma se empenha nas atividades propostas pela professora e se ajuda coletivamente, proporcionando um desenvolvimento do grupo como um todo a partir das tarefas escolares (VIGOTSKII, 1988).

<sup>54</sup> Batalha de leitura é uma atividade desenvolvida pela professora regente em sala de aula, a qual atribui pontos para as crianças que conseguem ler as sentenças determinadas.

A partir da segunda atividade, todos os encontros começaram a ser individuais, para melhor observação do processo de aprendizagem da leitura e escrita de cada criança. Mediadas pelos desenhos de Haring (2010), os quais fogem dos padrões tradicionalmente utilizados em livros infantis, oferecendo-nos desenhos com formas criativas e que sugerem movimento, convidamos as crianças a usarem sua criatividade. Escolhemos três desenhos do livro *Ah, Se A Gente Não Precisassem Dormir* e pedimos para que as crianças contassem histórias a partir dos desenhos e depois escrevessem um título para cada história.

As histórias tiveram muitas características em comum entre as crianças; elas relataram o que a figura tinha de mais nítido, como se estivessem descrevendo uma imagem, porém os nomes variaram. No primeiro desenho (Figura 3) os nomes foram O menino preso no som (Amanda); O homem amarelo, verde e vermelho (José); As pessoas (Luísa); Quibe (Henrique); O hominho da cor (Pedro); UAOINC (O rádio estragado) – (Yan). No segundo desenho (Figura 4) os nomes dados pelas crianças foram bem parecidos.



Figura 3-Primeiro desenho apresentado baseado no livro *Ah, Se A Gente Não Precisassem Dormir*. Fonte: Haring (2010, p. 11).

No segundo desenho (Figura 4) os nomes escolhidos pelas crianças foram Os macacos comilão (sic)(Amanda); Os macacos (José); A árvore grande de todos animais (Luísa); Domis (Henrique); Macaquinho rosinha (Pedro); BAOCH (O Macaco) - (Yan).

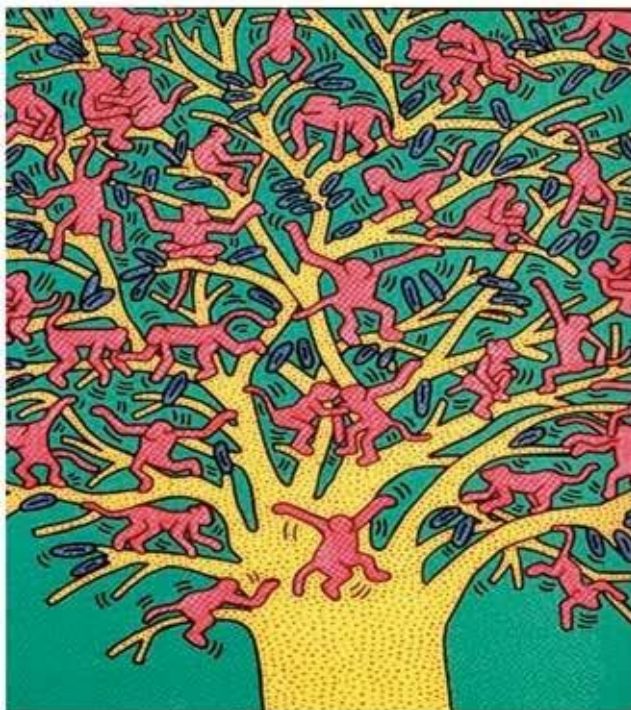


Figura 4 - Segundo desenho apresentado, baseado no livro *Ah, Se A Gente Não Precisasse Dormir*. Fonte: Haring (2010, p. 28).

No terceiro desenho (Figura 5) os nomes foram O pau que não prestava (Amanda); O quadro malvado (José); O homem (Luísa); Cristiane (Henrique); O galho explosivo (Pedro); UGABMO (O cano quebrado) - (Yan).



**Figura 5** - Terceiro desenho apresentado, baseado no livro *Ah, Se A Gente Não Precisasse Dormir*. Fonte: Haring (2010, p. 18).

Os relatos das histórias foram bastante sucintos, a maioria das crianças precisou de indagações nossas como: “O que aconteceu depois?”, “Tirando de onde?”, “Por quê?”, variando de acordo com as histórias, para instigar as crianças a continuarem criando. No primeiro desenho, elas foram relatando o que estava acontecendo em cada quadrinho, sem muita conexão entre eles. Somente Pedro descreveu uma relação interessante e envolvente entre os quadrinhos. No segundo desenho, todos relataram que eram macacos, brincando e comendo, porém Luísa disse que também eram pessoas e gatos. No terceiro desenho, Amanda, José, Luísa e Henrique contaram que era uma pessoa que quebrou o pau por estar com raiva; Yan disse que o homem quebrou porque quis e simplesmente



foi embora; Pedro criou uma história de um galho explosivo que tinha o poder de destruir outros planetas, e que, ao ser quebrado, seu poder acabava.

As crianças conseguiram escrever o título que queriam sem quase nenhuma mediação nossa. As dificuldades que mais apareceram foram em sílabas que apresentam encontros consonantais e a palavra homem (que pede o uso do h). Os plurais e artigos eram ditos, mas não escritos; as crianças também tiveram dificuldades para saber o que era escrito junto ou separado nas sentenças. Amanda, José e Luísa sempre nos perguntavam suas dúvidas. Pedro teve bastante facilidade de escrever os dois primeiros títulos, no segundo teve maior dificuldade porém não pediu ajuda e corrigia os erros assim que os percebia. Henrique escolheu como títulos palavras que já sabia escrever. Yan deu o nome do primeiro desenho de *O rádio estragado*, o segundo desenho de *O macaco* e o terceiro desenho de *O cano quebrado*, mas escreveu da forma relatada acima, no final de todas as escritas afirmava que estava correto.

Segundo a teoria histórico-cultural, a criança não chega à escola pela primeira vez sem nenhum conhecimento, já tem uma pré-história de aprendizagens, que começa antes da aprendizagem escolar, em suas relações com o outro e com a sociedade em que vive (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988). Por isso, a terceira atividade teve como objetivo perceber a leitura de mundo das crianças, de forma bastante lúdica.

O livro *A Rainha das Cores*, de Bauer (2014), conta a história de uma rainha que tem as cores como súditos, com os quais ela interage durante a história. No final do livro há um convite para colorir um desenho (Figura 6) da rainha. Lemos a história para as crianças e no final, com giz de cera e uma cópia do desenho do livro em cima da mesa, perguntamos se elas se lembravam de quais eram as cores relatadas na história e solicitamos que elas pegassem os respectivos gizes de cera. Todas as crianças pegaram as cores do



livro, somente Yan, ao final da história, disse que não se lembrava das cores. Propusemos a ele ler a história de novo e que, ao longo dela, ele fosse pegando as cores que aparecessem. Ele aceitou e, ao acompanhar a história, ia pegando as cores e nos olhava como se quisesse uma confirmação de nossa parte.



**Figura 6** – Última página do livro *A Rainha das Cores*. Fonte: Bauer (2014).

O livro *A Grande Questão*, de Erlbruch (2013), foi um grande aliado para a observação do processo de aprendizagem da escrita. Esse livro responde à grande questão: Por que você veio ao mundo? a partir do olhar de vários personagens. Inspiradas nas respostas, resolvemos perguntar para as crianças essa grande questão. Assim surgiu a quarta atividade: líamos a história e elas escreviam no papel quantas respostas quisessem.

A maioria das respostas foi relacionada a conteúdo escolar e ao comportamento. Amanda, Luísa, José e Pedro utilizaram métodos semelhantes para escreverem as palavras, falavam as sílabas pausadamente, juntando-as para formar as palavras. Amanda respondeu “para aprender”, “para ser inteligente”, “para amar” e “para ser educado com os outros”, questionou bastante o que é escrito junto e o que é escrito separado. Luísa respondeu “para ter saúde”, “para ter felicidade” e “para ter amor”, apresentou uma dificuldade particular ao escrever as palavras ‘ter’ e ‘amor’, esquecendo-se do ‘R’ no final. José respondeu “para ser bonzinho”, “para ser obediente”, “para aju-

dar as pessoas” e “para estudar”, apresentou erros comuns na grafia da língua portuguesa como a troca do ‘J’ pelo ‘G’ e escreveu pessoas com somente um ‘S’. Pedro respondeu “para aprender”, “para aprender outras coisas”, “para ter família”, “para ter coisa” e “para ter amigos”, ele percebia seu erro assim que o cometia, escreveu coisa com ‘G’ e família com ‘LH’, mas corrigiu as palavras de imediato. Também apresentou dificuldades no ‘R’ no final da palavra ‘ter’.

Henrique apresentou dificuldades para escrever palavras que possuem sílabas com encontros consonantais, como, por exemplo, o ‘PRA’. Além do mesmo método usado pelas outras crianças, falar sílaba por sílaba, ele também escrevia as famílias das letras no final da folha para ajudar a pensar. Respondeu “pra se divertir”, “pra estudar”, “pra brincar” e “pra fazer capoeira”. Da mesma maneira que Amanda, questionou várias vezes a escrita unida e separada das palavras na frase.

A mesma dificuldade na segunda atividade foi apresentada por Yan nesta. Disse que queria escrever ‘para aprender’ e escreveu PAMOIH, e desta vez entrevistamos. Pedimos para que ele lesse a palavra e ele disse que não conseguia. Fomos lendo letra por letra, as quais ele sabia ler e depois tentamos juntar as sílabas para formar uma palavra, o que não deu certo. Assim, mediamos todas as palavras para ajudá-lo a escrever as sentenças que desejava. Apresentou bastante dificuldade para escrever quase todas as palavras, sempre utilizando uma estratégia detentativa e erro, até acertar as letras que compunham tais palavras. Também apresentou as mesmas dificuldades das outras crianças em sílabas com encontros consonantais, o R no final das palavras e o que se escreve junto ou separado. Mais uma vez, durante todo o processo, Yan nos lançava olhares, que para nós significava um pedido de ajuda. Ele sabia que não era daquela forma, mas queria entender como era a forma correta. Fomos ajudando-o e respeitando seu tempo, até conseguirmos escrever as sentenças que ele desejava.

Inspiradas no famoso jogo da memória, que faz parte da brincadeira de muitas crianças, construímos a quinta atividade. Com os desenhos do livro *Eu Sei Um Montão de Coisas*, de Ann e Paul Rand (2010), e suas respectivas definições, montamos uma brincadeira (Figura 7). Após a leitura, as crianças tinham que juntar o desenho com a sua definição de acordo com o livro, o que exigia bastante atenção, pois os desenhos não eram tão óbvios – no sentido de uma estética menos convencional.



**Figura 7** – Jogo da memória elaborado a partir das ilustrações do livro *Eu Sei Um Montão de Coisas*. Fonte: Rand e Rand (2010).

Novamente, Luísa, Amanda, Pedro e José utilizaram métodos semelhantes para executar a atividade. Eles escolhiam um desenho e depois viravam as palavras, iam lendo-as até acharem a que representava o desenho. Algumas vezes não se lembravam do que era o desenho. No buraco, por exemplo, achavam que era uma árvore, mas descobriam o equívoco assim que saíam a palavra ou o desenho correspondente. Mais uma vez a dificuldade com palavras que possuem sílabas com encontros consonantais, só que, desta vez, em sua leitura.

Henrique usou um método bastante diferente das demais crianças. Para lembrar o que era o desenho, dizia a sentença completa do livro relacionada a ele. “Cavo um buraco”, disse ao virar o desenho do buraco. Assim, procurava as palavras de acordo com a primeira sílaba, neste caso, o ‘CA’, pois se lembrava da sentença completa. Quando achou a palavra CACHORRO, colocou no desenho do BURACO, por causa da primeira sílaba, pois tentou ler a palavra inteira e não conseguiu. No decorrer do jogo a palavra BURACO apareceu e, ao lê-la, Henrique trocou as palavras imediatamente. Ao procurar a palavra ESPELHO, deparou-se com ela duas vezes, não conseguia ler e desistia, em sua terceira tentativa insistiu mais um pouco e conseguiu. Essa estratégia mnemônica é citada por Vigotski e Luria em seus experimentos com crianças, relativos à utilização de recursos externos para ajudá-las a se recordarem de números ou palavras a serem memorizados (VYGOTSKY<sup>55</sup>; LURIA, 1996).

Ao fazermos essa atividade com Yan, este a executou em silêncio. Os primeiros desenhos, representação de CAVALO e BURACO, foram relacionados aos seus nomes correspondentes. Porém os outros desenhos foram unidos a palavras que iam sendo viradas aleatoriamente. Ao término da atividade perguntamos se ele terminara e se estava tudo certo, e ele disse que não. Assim, indagamos se ele queria que lêssemos a história mais uma vez, pausadamente, para irmos conferindo se estava tudo certo, ele dizia que sim.

Enquanto líamos a história, Yan trocou somente a palavra ESPELHO, colocando-a em seu desenho, e a palavra BOLO que estava no desenho do espelho, no desenho do cachorro, onde a palavra espelho estava. Depois fomos conferir cada tentativa, lendo as palavras e as relacionando com os desenhos nas quais elas se encontravam. Líamos letra por letra, depois juntávamos as sílabas e por último montávamos a palavra. Na palavra BURACO, Yan trocou a letra B por D e o som da sílaba CO por SO e, ao final, não con-

<sup>55</sup> De acordo com a grafia da obra.

seguimos juntar todas as sílabas. Infelizmente, não conseguimos conferir todas as palavras com ele, pois fomos interrompidos por uma atividade escolar, da qual ele tinha que participar.

De modo geral, Amanda, José, Luísa, Henrique, Pedro e Yan engajaram-se ativamente nas atividades, o que aponta a viabilidade de uma proposta como aqui apresentada, baseada no emprego da literatura infantil para a compreensão acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com a pesquisa feita por Luria (2010) sobre o desenvolvimento da escrita, consideramos que Amanda, José, Luísa, Henrique e Pedro compreenderam que os signos têm a função de expressar algo com o objetivo de atingir um fim, isto é, que a linguagem escrita de modo mnemônico as auxilia a registrar sentenças de que querem se recordar. Elas continuam a reproduzir as letras que as levam à memorização de suas formas e dos correspondentes sonoros, tornando-se carregadas de significado funcional. Isso foi expresso por Henrique na quarta atividade, quando este reproduziu no final da folha algumas letras para auxiliá-lo a escrever uma sentença. A relação da memorização da grafia com o valor sonoro também é vista na quarta atividade quando as crianças repetem o som das sílabas ao escreverem.

Conforme a criança vai sendo mediada pela professora, podemos observar invenções e descobertas feitas por aquela que colabora para o aprendizado desse instrumento cultural. No caso, as dificuldades apresentadas pelas crianças, como encontros consonantais e trocas de letras com sons semelhantes, é algo que será aprimorado ao longo do desenvolvimento da própria utilização do sistema de escrita.

Relembramos que o processo de apropriação do sistema escrito não é linear e contínuo. Nesse sentido, Yan mostra que, ao ser introduzido à linguagem escrita, volta a utilizar técnicas anteriores de

nãodiferenciação, reproduzindo escritas usando letras que conhece do alfabeto, porém sem significado socialmente compartilhado. Como destacado por Gontijo e Leite (2002, p. 147, grifo do autor),

Ao iniciar o processo de escolarização, a criança é exposta sistematicamente à aprendizagem de um novo sistema de escrita, utilizado socialmente. Tendo que utilizar essa nova forma de escrita, Luria acredita que as crianças passam pela mesma fase **primitiva**, ou seja, retomam uma escrita indiferenciada. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita não é um processo linear e de contínuo aperfeiçoamento e a aprendizagem de uma nova forma de escrita pode propiciar o retorno às formas **primárias** de as crianças se relacionarem com os registros.

Yan escreve utilizando as letras que estão sendo aprendidas, mas ainda não estabelece a relação funcional com elas. Podemos perceber isso quando pedimos para o garoto ler o que foi escrito e ele não estabelece relação nenhuma com essas letras para recordar-se do que queria escrever.

É importante ressaltar, como afirma Cardoso (2016, p.55), que

[...] formar leitores e gente capaz de escrever é uma tarefa de todos da escola, coordenadores, gestores e professores de todas as séries e disciplina, e que a leitura e escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar a criança à cultura do grupo em que vive.

Por fim, verificamos que as crianças ativeram-se a elementos concretos, quando solicitadas a contarem histórias e elaborarem

títulos para as histórias, e tiveram dificuldade para “soltar a imaginação”. Como afirma Rocha (2000, p. 46-47) sobre a capacidade imaginativa,

Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie delas. Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida.

Assim, entendemos que o emprego da literatura infantil no processo avaliativo das queixas escolares também pode colaborar para o incremento da imaginação, elemento imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Por tratar-se de uma pesquisa, é importante relatarmos que, após a realização todas as atividades, encontramos-nos com a professora regente para uma devolutiva do trabalho desenvolvido. Explicamos como cada criança se envolveu e efetuou as atividades propostas. A professora estava ciente das dificuldades e, principalmente, das potencialidades dos alunos, sabendo que cada um estava se desenvolvendo no seu tempo, e sempre procurava incentivá-los para ajudar nesse processo. A partir dessa conversa, entendemos que seria relevante chamar os pais para contar-lhes sobre as atividades propostas e dialogar sobre a participação na vida escolar dos filhos, sugerindo a leitura de histórias, a distribuição de recados pela casa e outras ações cotidianas que possibilitassem que as crianças adentrassem cada vez mais no mundo da leitura e escrita. Enviamos, pelas crianças, bilhetes para casa na tentativa de marcar esses encontros. Tomamos o cuidado de oferecer dias e horários diversos, considerando todas as possíveis realidades das famílias. Porém nenhum familiar compareceu e

não cabe aqui, neste espaço, analisarmos as razões para tal desencontro, pois sabemos que as relações escola-família são bastante complexas.

## **Considerações finais**

A pesquisa aqui relatada pretendia, além de possibilitar um olhar mais sensível acerca do processo de aprendizagem da leitura e escrita por meio da arte, propor um instrumento que possibilitasse a observação de tal processo de forma lúdica e criativa. Percebemos que a arte, no caso específico a literatura infantil, nos abre portas para o desenvolvimento da criatividade, indispensável no ambiente escolar, considerando as peculiaridades de cada criança, proporcionando atividades e interações que lhe interessem e possibilitem que mostre o que sabe.

No decorrer de todas as atividades, apesar das dificuldades relacionadas ao processo de apropriação de todo o sistema de escrita da língua portuguesa, podemos perceber que as crianças elaboraram técnicas para entenderem esse sistema a partir da mediação oferecida. A criatividade de Pedro para elaborar histórias fantásticas foi algo que nos encantou. E essa criatividade aparece como auxílio na compreensão da leitura e escrita, o que se torna evidente diante dos modos com que essas crianças iam escrevendo e lendo de acordo com as atividades propostas, além de todos demonstrarem envolvimento e interesse em participar das atividades propostas.

É importante ressaltar que os recursos apresentados pelas crianças para se apropriarem da linguagem escrita não são desenvolvidos imediatamente, mas passam por uma série de idas e vindas que precisam ser compreendidas pelo educador. O que nos marcou muito foram os olhares de Yan, como um desejo e um pedido de ajuda, em querer realizar as atividades, o que nos



mostra nitidamente que cada criança tem seu tempo e sua forma de aprender. As observações em sala nos permitiram perceber que as crianças recorrem sempre aos colegas ou à professora regente, havendo interação de todo o grupo para, juntos, conseguirem desenvolver-se nas aulas. Ali, nos encontros individuais, eles recorriam a nós.

Autores como Bassedas et al. (1996), Buoro (1996), Beatón (2001), Saraiva (2007) e B. P. Souza (2007) discutem a importância de considerarmos as diferenças entre as crianças na escola. Por mais que seja um conceito presente em algumas discussões sobre a educação, ainda se aplica um tratamento igualitário no sistema educativo. A heterogeneidade dos saberes de cada criança é um fato que não pode ser desconsiderado, pois cada uma tem suas diferenças, seus tempos e suas formas de apreender um conteúdo; esses fatores fazem com que nem todas as crianças aprendam no mesmo tempo que as outras, o que não significa que não tenham se desenvolvido (CARDOSO, 2016).

É indispensável que busquemos soluções genuínas e originais para auxiliar os alunos em seus rendimentos escolares, necessidade que cabe também nas avaliações das queixas escolares. Na regulamentação da profissão do psicólogo, é determinado por lei que a aplicação de testes para fins de psicodiagnóstico é ação privativa dessa profissão. Infelizmente, as formas tradicionais ainda são muito utilizadas nas avaliações, dando pouco ou nenhum espaço para que a criança apresente suas particularidades, já que se espera um resultado específico e padronizado em relação a todas as outras crianças de uma mesma idade.

O convite à literatura infantil para compor uma proposta de avaliação das queixas escolares como a que apresentamos neste trabalho traz em si duas importantes e diferenciadas possibilidades: o olhar atento para as peculiaridades de cada criança e o contato

com o universo da imaginação e criação, propiciado pelos livros infantis<sup>56</sup>, afinal,

Recriamos a obra de arte quando a vemos, a ouvimos, a lemos, porque penetramos nela e as pequenas palavras, as pequenas imagens, libertam-se subitamente dentro de nós e lembramo-nos da gravata, do símbolo ou de qualquer outra coisa que constitui um caminho direto para a nossa experiência e nos faz sentir, de repente, que a vida é isso. (BRONOWSKI, 1983, p.168).

Abramovich (1995) destaca a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança. Os primeiros contatos com a literatura ocorrem por meio do contar histórias por um adulto, que desencadeiam o início da aprendizagem de um leitor, suas futuras descobertas e compreensão do mundo. As histórias despertam várias emoções por meio do imaginário de cada um, mas também levam a outros lugares, modos de vida e outros conhecimentos, sem se apegar a conceitos preestabelecidos.

A finalidade da arte na educação é constituir um ser humano mais consciente acerca de sua relação com o mundo e no mundo, formando indivíduos mais críticos e criativos que no futuro podem transformar a sociedade. Por isso é importante sempre investir na arte dentro das escolas e nas suas produções de sentido, e não simplesmente em mais uma atividade curricular. O ato de ler se torna menos prazeroso quando vem com a ideia de tarefa, um dever a ser cumprido com prazo e atividades determinadas (BOURO, 1996; ABRAMOVICH, 1995; SILVA, 2005).

Luize (2016) ressalta a importância da literatura durante toda a infância. Nesse sentido, um ponto importante a ser destacado é a qualidade dos livros a serem oferecidos à criança. Sugerimos a leitura dos livros *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, de Abramovich (1996); *Problemas da Literatura Infantil*, de Meireles (1979) e *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*, de Calvino (1990).

a educação infantil, principalmente ao longo do processo de alfabetização. Professores que contam histórias para seus alunos proporcionam a eles uma experiência estética e também o contato com culturas, épocas e tradições diferentes, além de mediar a entrada em um vasto campo de desenvolvimento da imaginação pelo contato com a história do livro, desenhos e grafias diversas. A literatura infantil vem como forte aliada para a avaliação do processo de alfabetização das crianças que participaram deste estudo; por meio das atividades inspiradas nos livros infantis, observamos de forma sensível o desenvolvimento na leitura, na escrita e a leitura de mundo de cada criança.

Buscar sempre novas propostas que despertem o interesse das crianças, considerando a diversidade entre elas, é o melhor caminho para uma aprendizagem de qualidade e alternativas para superar as dificuldades presentes nesse intrincado processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho de Luize (2016), em uma escola pública da cidade de São Paulo, nos mostra que é possível um ensino diferenciado. Conhecer os alunos e seus interesses e a partir disso utilizar recursos diferenciados como a arte para desenvolver atividades em que as crianças interajam entre si e com a sociedade em que vivem.

Autores como Abramovich (1995) e Luize (2016) relatam práticas utilizando a arte, principalmente a literatura na educação infantil como forma de estimulação das crianças.

E cada aluno poderá escrever sobre tudo isso, ou sobre outros itens não citados que pareçam importantes, de modo pessoal, sem roteiros definidos e muito menos definitivos [...] E também pode haver ocasiões em que se troquem opiniões [...] Ou, através dos olhos do colega, se deter em aspectos que não havia notado, se dado conta (ABRAMOVICH, 1995, p.147).

Mesmo tento atingido os objetivos da proposta aqui apresentada, deparamo-nos com alguns limites, que indicam a necessidade de estudos mais aprofundados e a escassez de trabalhos que utilizem a literatura infantil. Vemos que esta se mostra uma aliada promissora no campo da psicologia escolar e educacional também no que se refere à avaliação das queixas escolares, pois, ao mesmo tempo em que convida a criança a mostrar seu processo de aprendizagem, também a instiga a interessar-se pela leitura e pela própria literatura. Além disso, essa proposta de avaliação auxilia a escola a olhar para as possibilidades dos alunos e não para as suas faltas, como geralmente acontece.

### Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

BARBOSA, Deborah Rosaria. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 673 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, Maringá, v. 1, n. 26, p.22-31, 2014.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; MARRODÁN, Maite; OLIVÁN, Marta; PLANAS, Mirela; ROSSELL, Montserrat; SEGUER, Manuel; VILELLA, Marta. **Intervenção Educativa e Diagnóstico psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BEÁTON, Guillermo Arias. **Evaluación y Diagnóstico em la Educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Cromosete, 2001.

BAUER, Jutta. **A rainha das cores**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

BRONOWSKI, Jacob. **Arte e Conhecimento**. Tradução Artur Lopes Cardoso. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CARDOSO, Soraia Souza. Alfabetização como uma construção dialógica no conhecimento e aprendizado da leitura e escrita. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 45-59, 2016.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado, CUNHA, Eliseu de Oliveira. LUTTIGARDS, Polyana Monteiro, ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silvado Vale. SANTOS, Gilberto Lima dos. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0421.pdf>>

ERLBRUCH, Wolf. **A grande questão**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campina, v. 23, n. 78, p. 143-167, 2002.

HARING, Keith. **Ah, se a gente não precisasse dormir**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LESSA, Patrícia Vaz de. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica**. 622 f. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2014.

LIMA, Luciana Ribeiro, SOUSA, Klenio Antonio. A.; SOUZA, Claudia Silva. A Psicologia Escolar mediante os desafios na relação família-escola. In: VIEIRA; Analucia de Moraes; NUNES, Liliane dos Guimaraes Alvim (Org.). **Projeto Acolher – família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil**. Uberlândia: UFU/ESEBA, 2016. p. 63-76.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 37, p.112-188, 2008.

LUIZE, Andréa. A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 21-32, 2016.

LUPTON, Ellen; LUPTON, Julia. **Eu que fiz**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Reinventando a avaliação psicológica**. 232f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARÇAL, Viviane Prado Buiatti; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A queixa escolar nos Ambulatórios Públicos de Saúde Mental: Práticas e Concepções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 121- 131, 2006.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Socio-Histórica. In: MEIRA Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (Org.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEIRA Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (Org.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-78.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

PAIVA, Silvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 7, p.22-36, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. A Psicologia em questão. In: PATTO, Maria Helena Souza, FRAYZE-PEREIRA, João A. (Org.). **Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 3-15.

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

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz Ed, 1984.

PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. São Paulo: CosacNaify, 2012.

PRATES, Eduardo Freitas. **Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982)**: um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo. 214f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia Social, São Paulo, 2015.

RAND, Ann; RAND, Paul. **Eu sei um montão de coisas**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

REGER, Roger. Psicólogo escolar: Educador ou Clínico. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2010.

RIBEIRO, Maria José; SILVA, Silvia Maria Cintra; RIBEIRO, Eleonora Estela Toffoli. **Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares**: contribuições da psicologia educacional. São Paulo, v.3, n.5, p.75-92, 1998.

ROCHA, Maria Silvia P.de M. L. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 165-184.

SARAIVA, Luis Fernando de O. Olhares em foco: tensionandosi-lenciamentos. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 59-78.



SILVA, Silvia Maria Cintra. Arte e educação: na confluência das áreas e formação do psicólogo. **Pro-Posições**, Uberlândia, v. 15, n. 44, p.187-199, 2004.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Psicologia escolar e arte**: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas: Editora Alínea, 2005.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar.1. ed.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelados os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-58.

TRAUTWEIN, Carmen. Tereza Gonçalves.; NÉBIAS, Cleide. A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. **Mental**, Barbacena, v. 4, n. 6, p.123-148, jun.2006.

VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: EDUSP, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



## **Sobre os autores**

### **Ana Paula Alves Vieira**

Psicóloga, mestre em Psicologia e doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

### **Adriana Mata Esquivel**

Universidad Iberoamericana de Puebla, México.

### **Bárbara Maria Costa Silva**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia em 2016, com formação na ênfase de Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Clínica. Mestranda em Psicologia Escolar e Educacional pela Universidade Federal de Uberlândia.

### **Dayane Teodoro de Oliveira Aiache**

Psicóloga, mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

### **Glaucia Rodrigues da Silva**

Psicóloga, mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

### **Fernanda Santos de Castro**

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá-PR com ênfase em Educação. Especialista em Teoria Histórico-Cultural e em Educação Especial. Mestre em Psicologia (PPI-UEM), pela linha de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Atua como psicóloga escolar/educacional e clínica.

### **Fernando Wolff Mendonça**

Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - Campus Cianorte. Possui graduação em Fonoaudio-

logia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005) e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

### **Giselle Modé Magalhães**

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara, professora adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

### **Lígia Márcia Martins**

Livre docente em Psicologia da Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Membro dos Grupos de Estudos “Estudos Marxistas em Educação” e HISTEDBR.

### **Luis Quintanar Rojas**

Professor da Faculdade de Psicologia e Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

### **Maria da Apresentação Barreto**

Bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1989), mestre em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza (2003) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora adjunto IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lotada no Departamento de Psicologia. Possui experiência docente no ensino superior e, como psicóloga, sua área de intervenção se concentra no campo da psicologia escolar/educacional.

### **Marilda Gonçalves Dias Facci**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998); doutorado em Educação Escolar, pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP (2003); Pós-Doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. É professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

### **Marilene Proença Rebello de Souza**

Professora titular da Universidade de São Paulo (2015). Psicóloga, graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1978). Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010, respectivamente). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1997-atual) e coordenadora do Programa de 2006 a 2014. É bolsista Produtividade do CNPq, nível 1C.

### **Nilza Sanches Tessaro Leonardo**

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (1988), mestre e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, atua como professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM. Pesquisa sobre queixa escolar, educação medicalizada e a Teoria Histórico-Cultural. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em psicologia escolar.

### **Pamela Cadima Coelho**

Mestranda do Curso de Pós-graduação em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

### **Patrícia Vaz de Lessa**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (1993), graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Filadélfia (2006), especialista em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (2006), mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM (2010). Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA) da Universidade de São Paulo - USP (2014). Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA) da Universidade de São Paulo - USP (2017). Professora titular do curso de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia- UniFil (Londrina- Pr)

### **Paulo Sérgio Pereira Ricci**

É graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-PR. Atualmente é doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Assis), professor, membro do NDE e coordenador do curso de Psicologia da Faculdade União de Campo Mourão-PR (Unicampo).

### **Silvana Calvo Tuleski**

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Psicologia e Educação. Graduada em Psicologia. Docente do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR. Coordenadora do LAPSIHC (Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural) da Universidade Estadual de Maringá.

### **Silvia Maria Cintra da Silva**

É graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1990), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Realizou pós-doutorado na USP, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2007). Docente Associado IV da Universidade Federal de Uberlândia, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Temas de interesse: psicologia escolar, formação e atuação do psicólogo escolar e arte.

### **Solange Pereira Marques Rossato**

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1994) e graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2001). Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (2010). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista- UNESP/ Assis (2016). Pós-Doutorado em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

### **Sonia Mari Shima Barroco**

É graduada em Psicologia, fez Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia - USP), e doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). É professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

### **Yulia Solovieva**

Professora da Faculdade de Psicologia e Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

## **Yolanda Rosas Rivera**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

## **Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e supervisora de estágio em psicologia escolar.