

O Processo de Avaliação-Intervenção Psicológica e a Apropriação do Conhecimento: uma Discussão com Pressupostos da Escola de Vigotski

Psychological Evaluation-Intervention
and the Appropriation of Knowledge:
a Discussion with the Presuppositions of Vygotsky's School

Proceso de Evaluación-Intervención Psicológica
y la Apropiación del Conocimiento:
una Discusión con Presupuestos de la Escuela de Vigotski

Le Processus de L'évaluation Psychologique,
L'intervention et de l'appropriation du savoir:
une Discussion avec des Hypothèses de l'École de Vygotski

Marilda Gonçalves Dias Facci *
marildafacci@gmail.com

Marilene Proença Rebello de Souza **
marileneproenca@hotmail.com

Resumo

Queixas de dificuldades na escolarização são frequentes na escola. Em vista de tal problemática, a psicologia escolar tem dedicado vários estudos acerca da avaliação psicológica. Este artigo tem como objetivos relatar o processo de avaliação-intervenção psicológica realizada com um estudante do Ensino Fundamental e apresentar a influência desse processo na aprendizagem, com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Abordaremos a relação ensino e aprendizagem, o processo de avaliação psicológica e, na continuidade, relataremos a avaliação realizada, descrevendo as intervenções com professores, pais e estudante. Concluindo, entendemos que, quando iniciamos o processo de avaliação, o entorno escolar e social se modifica, a família e a escola estabelecem outro tipo de relação com o estudante, e as mediações tornam-se diferenciadas, interferindo na apropriação do conhecimento.

*Psicóloga, Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Brasil. É professora do Departamento de Psicologia e Coordenadora Programa de Pós-Graduação em psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

**Graduada em Psicologia, Mestre, Doutora e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Brasil. Atualmente é Professora Titular docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Facci, Marilda Gonçalves Dias., & Souza, Marilene Proença Rebello de. (2014). O Processo de Avaliação-Intervenção Psicológica e a Apropriação do Conhecimento: uma Discussão com Pressupostos da Escola de Vigotski. *Psicologia Política*, 14(30), 385-403.

Consideramos que esta é uma importante dimensão ético-política do trabalho do psicólogo na escolarização.

Palavras-chave

Avaliação Psicológica, Queixas Escolares, Psicologia Escolar, Psicologia Histórico-Cultural, Vygotski.

Abstract

Complaints of learning difficulties are rather common in the school. In fact, school psychology has devoted several investigations on psychological evaluation. Current paper analyzes the psychological evaluation-intervention undertaken with a primary school student and, based on Historical and Cultural Psychology, demonstrates the influence of the process on learning. The relationship between teaching and learning and the psychological evaluation process are debated. The evaluation under taken is reported and the interventions with teachers, parents and the student described. When the evaluation process starts, the school and social environment changes; the family and the school establish a differently of relationship with the student; mediations become differentiated and interfere in the appropriation of knowledge. We believe that this is an important ethical-political dimension of the work of the psychologists in schooling.

Keywords

Psychological Evaluation, School Complaints, School Psychology; Historical And Cultural Psychology, Vygotski.

Resumen

Las quejas de dificultades en la escolarización son frecuentes en la escuela. En razón de tal problemática, la psicología escolar ha dedicado varios estudios acerca de la evaluación psicológica. Este artículo tiene como objetivos relatar el proceso de evaluación-intervención psicológica realizada con un estudiante de la Enseñanza Fundamental y presentar la influencia de ese proceso en el aprendizaje, con base en los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural. Se abordará la relación enseñanza y aprendizaje, el proceso de evaluación psicológica y, en la continuidad, se relatará la evaluación realizada, describiéndose las intervenciones con profesores, padres y estudiante. Concluyendo, entendemos que, cuando se comienza el proceso de evaluación, el entorno escolar y social se modifica, la familia y la escuela comienzan a establecer otro tipo de relación con el estudiante, y las mediaciones se vuelven diferenciadas, interfiriendo en la apropiación del conocimiento. Creemos que esta es una importante dimensión ético-político del trabajo del psicólogo en la educación.

Palabras clave

Evaluación Psicológica, Quejas Escolares, Psicología Escolar, Psicología Histórico-Cultural, Vygotski.

Résumé

Les plaintes de difficultés à l'école sont fréquentes à l'école. Compte tenu de ces problèmes, la psychologie scolaire a consacré plusieurs études sur l'évaluation psychologique. Cet article vise à décrire le processus de l'évaluation psychologique-intervention effectuée avec un étudiant de l'école élémentaire et de présenter l'influence de ce processus sur l'apprentissage, sur les motifs de la psychologie historique et culturel. Nous allons discuter de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage, le processus d'évaluation psychologique et la continuité, rendrons compte de l'évaluation effectuée, décrivant les comprofesseurs interventions, les parents et les étudiants. En conclusion, nous croyons que lorsque nous avons commencé le processus d'évaluation, l'environnement scolaire et sociale des changements, la famille et l'école d'établir une relation différente avec l'élève, et les médiations se différencier, en interférant avec l'appropriation des connaissances. Nous croyons que cette éthique de travail est-politique la dimension d'un psychologue important dans la scolarité.

Mots clés

Evaluation psychologique, Problèmes scolaires, La psychologie de l'école, Psychologie historique-culturel, Vygotski.

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 por que 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 & Souza (no prelo) 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 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 (2013:556) 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 inteligência 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 (2002), 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, 1987:99). 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 XX 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 (Souza, 1996), encontraremos críticas ao processo de escolarização em trabalhos de abordagem psicanalítica e psicopedagógica nas obras de Manoni (1981), Paín (1986) e Fernández (1987), bem como em propostas de avaliação psicológica que partem de referenciais cognitivistas como aquelas apresentadas por Linhares, Escolano & 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.

O Desenvolvimento do Psiquismo, a Atividade de Estudo e o Processo de Avaliação Psicológica

Vygostki (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. [...] 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, 1978:292-293).

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 período 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, 1996:260). 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: 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 psicológicas 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 (2002) 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, 2002:100).

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 Davydov (2002) 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, 2002:103). 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 (2002) 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 apropriação 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 (2002), 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 (2002) “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, Sanches, Leal, Silva & Roma (2008) e em Chiodi e Facci (2013). Concordamos com Leontiev (1991:61) 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 Vigoski, 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 (1981:112) “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 (2010:312) 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 “brotos” 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 (1996:183) 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 (p. 237). Petrovsky (1988) 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 (2005:111): “O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade.” Bernardes (2010:309) 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 (1996:270), 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.

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 a investigação 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 (1996, 2000, 2008). 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, fato que, 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 desligado 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, 1996:198)

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 capacidade 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 (2007). 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 atividade principal, conforme 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 interesse 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, 1997).

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:

[...] 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, 2012:15)

Martin-Baró também contribui com essa compreensão 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, chancelam com o aval científico da psicologia o que é consequência da desigualdade socioeconômica. (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 multideterminações 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 de que a escola é uma instituição social que vive as contradições da sociedade na qual se insere, ora reproduzindo 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 BIBLIOGRÁFICAS

- Alchieri, João Carlos., & Cruz, Roberto Moraes. (2003). *Avaliação Psicológica: conceitos, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Asbahr, Flávia da Silva Ferreira. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 108-118.
- Beatón, Guillermo Arias. (2001). *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón.
- Bernardes, Maria Eliza Mattosinho. (2010). O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 297-313.
- Braga, Sabrina Gasparetti., & Souza, Marilene Proença Rebello. (2014). Da Educação para a Saúde: trajetória de encaminhamentos escolares – de 1989 a 2005. Em Elaine T. Dal Mas Dias., & Liliana Pereira Lima Azevedo. (Orgs.), *Psicologia Escolar e Educacional: pesquisas, percursos e intervenções* (v. 1, p. 67-82). Jundiá: Paco Editorial.
- Chiodi, Cinthia da Silva., & Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2013). O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná – *Fractal*, 25(1) 127-144.
- Davýdov, Vladimir. (2002). El desarrollo psíquico em la edad escolar menor. Em Aleksander V. Petrovsky. (Org.), *Psicologia pedagógica y de las edades*. Havana: Pueblo y Educacion.
- Elkonin, Daniel B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. Em Vasili Davidov., & Marta Shuare., (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscú: Progreso.
- Facci, Marilda Gonçalves., Eidt, Nádia Mara., & Tuleski, Silvana Calvo. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias., Tessaro, Nilza Sanches., Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal., Silva, Valéria Garcia., & Roma, Cintia Godinho. (2008). Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 323-338.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias., & Souza, Marilene Proença Rebello. (2011). “– O Que Este Menino Tem?”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. Em Raquel Souza Lobo Guzzo., & Claisy Maria Marinho-Araujo. (Orgs.), *Psicologia escolar – identificando e superando barreiras*. Campinas: Alinea.
- Fernandez, Alicia. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gomes, Cláudia Aparecida Valderramas., & Mello, Suely Amaral. (2010). Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, 28(2), 677-694.
- Leontiev, Alexis Nikolaevich. (1967). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Havana-Cuba: Editora Universitária.
- Leontiev, Alexis Nikolaevich. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, Alexis Nikolaevich. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. Em Aleksandr Romanovich Luria., Alexis Nikolaevich Leontiev., &

- Liev Semiónovitch Vygotsky. (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.
- Linhares, Maria Beatriz Martins., Escolano, Ângela Coletto Morales., & Enumo, Sonia Regina Fiorim. (2006). *Avaliação assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lúria, Aleksander Romanovich. (2008). *Desenvolvimento Cognitivo* (5ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Machado, Adriana Marcondes. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. Em Elenita de Rício Tanamachi., Marisa Lopes Rocha., & Marilene Proença Rebello Proença. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, Leticia Vier., Facci, Marilda Gonçalves Dias Facci., & Barroco, Sonia Mari Shima. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647-657.
- Machado, Adriana Marcondes. (2002). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. Em Marilene Proença Rebello Proença., Marisa Rocha., & Elenita do Rício Tanamachi. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mannoni, Maud. (1981). *A primeira entrevista em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus.
- Martín-Baró, Ignacio. (2013). O Método em Psicologia. *Revista Psicologia Política*, 13(28), 13-26.
- Meira, Marisa Melillo. (2012). A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. *Revista Psicologia Política*, 12(23), 13-26.
- Paín, Sara. (1986). *Diagnóstico e Tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- Patto, Maria Helena Souza. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena Souza. (1997). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia. USP*, 8(1), 47-62.
- Petrovsky, Aleksander V. (1988). História de la psicología pedagógica y de las edades. Em Aleksander V. Petrovsky. (Org.), *Psicologia pedagógica y de las edades* (pp. 7-29). Havana: Pueblo y Educacion.
- Petrovsky, Aleksander V. (1981). Posiciones, estrutura y métodos de la psicología actual. Em Aleksander V. Petrovsky. (Org.), *Psicologia general*. Havana: Ministerio y Educación – Editorial de libros para la Educación.
- Saviani, Dermeval. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª ed.) Campinas: Autores Associados, 2003.
- Souza, Marilene Proença Rebello. (2005). Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?. Em Divino José Silva., & Renata Coimbra Libório. (Orgs.), *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene Proença Rebello. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. Em Elenita de Rício Tanamachi., Marisa Lopes Rocha., & Marilene Proença Rebello Proença. (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, Marilene Proença Rebello. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23, 129-149.
- Tanamachi, Elenita do Rício., & Meira, Marisa Eugênia Mellillo. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. Em Marisa Eugênia Mellillo Meira., & Mitsuko Aparecida Makiko Antunes. (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- Tuleski, Silvana Calvo., & Eidt, Nadia Mara. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 531-540.
- Vygotsky, Liev Semiónovitch., & Luria, Alekxander Romanovich. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vigotski, Liev Semiónovitch. (1996). *Teoria e método em psicologia – 3*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Liev Semiónovitch. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, Liev Semiónovitch. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, Liev Semiónovitch. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Zibetti, Marli Lucia Tonatto., & Souza, Marilene Proença Rebello. (2007). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa (USP)*, 33, 247-262.

• Recebido em 26/04/2014.

• Revisado em 18/07/2014.

• Aceito em 22/08/2014.