



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

ARIÁLLISSON MONTEIRO DOS SANTOS

**O MÉTODO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Campo Grande – MS
2017

ARIÁLLISSON MONTEIRO DOS SANTOS

**O MÉTODO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada para avaliação por banca examinadora, como exigência parcial na obtenção do título de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache.

Campo Grande – MS
2017

À minha avó Odília Ramos Monteiro, pois seu amor, carinho e suor foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por seu incentivo, dedicação e carinho. Sua tranquilidade foi importante para me ajudar a enfrentar os desafios encontrados. Nos altos e baixos sua confiança me trouxeram a motivação necessária.

Aos meus irmãos, Ana Paula Monteiro Rodrigues e Lukas Monteiro Mistre, por tornarem os dias mais alegres seja por meio de suas brincadeiras, conversas, demonstrações de afeto ou realizações. Sou muito grato pela existência de vocês.

À Ronilce Cavichioli de Santana, a quem não tenho palavras para expressar a importância que tem na minha vida. Cada linha deste trabalho se deu graças a você. Soube transformar os desafios em projeto, as angústias em força motriz. Esteve ao meu lado para sonhar os mesmos sonhos e enfrentar as dificuldades.

À meu pai, por ter estado presente durante esses anos, pois apenas conversar sobre questões cotidianas me renovavam a energia necessária durante a semana. Seu apoio me ofereceu a confiança de que eu sempre terei alguém com quem contar.

Aos professores da UFMS que tanto admiro pela competência e dedicação.

À professora doutora Inara Barbosa Leão, que me conduziu e instigou às mais diversas leituras desde o período de graduação. Colocou-me em atividade e criou em mim o interesse pela pesquisa no campo da psicologia.

À professora doutora Branca Maria de Menezes por sempre ter se colocado à disposição nas adversidades. Em suas aulas pude perceber o quanto uma simples pergunta contém uma imensidão de questões a serem consideradas e, ademais, o quão contraditório pode ser o processo de conhecimento.

À professora doutora Alexandra Ayach Anache, seu compromisso com a prática psicológica me conduziu ao tema da avaliação psicológica. Com ela tive a certeza de que aquilo que move o educador é o anseio pela transformação social. Seu apoio foi decisivo para o surgimento e, como sabemos, para a finalização dessa pesquisa.

À Rosely Madruga e Karina Cestari por terem caminhado comigo neste último ano. Com a ajuda de vocês pude dar novos sentidos ao trabalho que desenvolvia.

Aos meus colegas de mestrado, Carlos Heber, Mônica Dantas, Zélia Vieira, Priscila Espindola, Julyana Oshiro e Tarita Almirão pelos momentos compartilhados. O mesmo à Fernanda Ferreira e Rubens César Ferreira, Talita Flores e Flávia Milanez, cujo o companheirismo foi muito importante.

À Lucimara Mota e Erotilde dos Santos, por sempre se colocarem à disposição quando eu precisava. A ajuda de vocês fez com que muitos projetos obtivessem sucesso.

À professora doutora Marilda Gonçalves Dias Facci, pois a partir de suas publicações entorno de um tema tão espinhoso como o da avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural teve influência significativa em minhas leituras sobre essa problemática. Fico muito feliz por sua participação nesta banca examinadora.

À CAPES pelo auxílio financeiro.

O MÉTODO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ariállisson Monteiro dos Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache

Dissertação apresentada para avaliação por banca examinadora, como exigência parcial na obtenção do título de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Inara Barbosa Leão (UFMS)

Prof. Dr.^a Branca Maria de Meneses (UFMS)

Prof. Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM)

Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 02 de fevereiro de 2017.

RESUMO

Recentemente pesquisadores voltaram-se à discussão das práticas de avaliação psicológica com base no materialismo histórico-dialético, suscitando que o método de investigação dos fenômenos e processos psíquicos devesse ser repensado a partir da proposta teórico-metodológica de Vygotsky. Em vista desse cenário, mediante revisão de literatura, objetivamos desvelar as contribuições do método da psicologia histórico-cultural ao avanço nas discussões do processo de avaliação psicológica, especialmente, com foco na avaliação do funcionamento psicológico superior em contexto escolar. Inicialmente nos dedicamos a esclarecer a compreensão defendida quanto a natureza, estrutura e desenvolvimento psicológico humano. No segundo capítulo, passamos à caracterização do método na psicologia histórico-cultural. Vygotsky (1931/2012c) ressaltava que a investigação psicológica exige ultrapassar uma análise dos objetos no sentido da compreensão do processo, uma abordagem explicativa e não descritiva e, uma análise com resgate do movimento constitutivo das formações psicológicas superiores. Sua intenção era de aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos psíquicos para estudá-lo historicamente, assim, trazemos nesse capítulo algumas das estratégias metodológicas utilizadas para tanto. No terceiro capítulo, por fim, contextualizamos na história da sociedade o advento da proposta psicométrica à avaliação psicológica, realizamos algumas ponderações acerca dos métodos quantitativos e abordamos as reorientações necessárias na compreensão do conceito de diagnóstico. Nesse mesmo capítulo, analisamos as propostas metodológicas associadas à psicologia histórico-cultural, seus enfoques e desafios atuais. Concluímos existir um distanciamento entre os princípios teórico da psicologia histórico-cultural e as abordagens da avaliação assistida, assim como a carência do aprofundamento metodológico na discussão da avaliação psicoeducacional, esse, sendo uma das lacunas sugeridas ao desenvolvimento de novas pesquisas.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Funções psicológicas superiores. Avaliação psicológica.

ABSTRACT

Recently researchers have turned to the discussion of psychological assessment practices based on historical-dialectical materialism, suggesting that the method of investigation of phenomena and psychic processes should be rethought from Vygotsky's theoretical-methodological proposal. Given this context, through literature review, we aim to reveal the contributions of the method of historical-cultural psychology to the advances in the discussions of the process of psychological assessment, especially with a focus on the evaluation of superior psychological functioning in school context. Initially we are dedicated to clarifying the understanding defended as to the nature, structure and human psychological development. In the second chapter, we turn to the characterization of method in historical-cultural psychology. Vygotsky (1931 / 2012c) emphasized that psychological investigation requires more than an analysis of objects in the sense of understanding the process, an explanatory and non descriptive approach, and an analysis with recuperation of the constitutive movement of higher psychological formations. His intention was to apply the categories of development to the investigation of psychic phenomena to study it historically, so we bring in this chapter some of the methodological strategies used to do so. In the third chapter, finally, we contextualize in the history of society the advent of the psychometric proposal to the psychological assessment, we made some considerations about the quantitative methods and we approach the necessary reorientation in understanding the concept of diagnosis. In this same chapter, we analyze the methodological proposals associated with historical-cultural psychology, its current approaches and challenges. We conclude that there is a distance between the theoretical principles of historical-cultural psychology and the approaches of assisted evaluation, as well as the lack of methodological deepening in the discussion of psychoeducational assessment, which is one of the gaps suggested to the development of new research.

Keywords: Historical-cultural psychology. Superior psychological functions. Psychological assessment.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Delineamento da pesquisa.....	24
2	A COMPREENSÃO ACERCA DO FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO SUPERIOR	27
2.1	As funções psicológicas superiores enquanto um problema à psicologia	27
2.2	O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e seus entrelaçamento	31
2.3	As tendências de perspectivas maturacionistas	46
3	DO MÉTODO À INVESTIGAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	57
3.1	Determinações do objeto sobre o método	57
3.2	Caminho metodológico de Vygotsky	62
3.3	Aspectos fundamentais do método	79
3.4	As estratégias de investigação de Vygotsky e Luria	90
3.4.1	A técnica da dupla estimulação	90
3.4.2	Os estudos transculturais: uma breve contextualização	92
3.4.2.1	<i>Os dispositivos de Luria na investigação</i>	<i>98</i>
4	O PROBLEMA DO MÉTODO NA AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO SUPERIOR	107
4.1	O surgimento do homem positivista e da testagem psicológica na educação	109
4.2	Ponderações acerca dos pressupostos da testagem psicológica.....	119
4.3	Avaliação psicológica e diagnóstico: o trabalho de aliar descrição e explicação	127
4.4	Possibilidades metodológicas à avaliação psicológica: contribuições da psicologia histórico-cultural	134
4.4.1	Avaliação assistida: uma nova proposta entre um emaranhado.....	137
4.4.2	Avaliação psicoeducacional: o desafio da investigação das bases dinâmico-causais	147
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS	161

1 INTRODUÇÃO

A avaliação de fenômenos e processos psicológicos constitui uma tarefa elementar no subsídio às tomadas de decisões do profissional em psicologia, hoje, sendo requerida também por profissionais de diferentes áreas no intuito de poder orientar suas ações. Evidentemente, isso implica a constante necessidade de trazê-la à discussão e, nesse sentido, que pensar a avaliação psicológica a partir da psicologia histórico-cultural passou a atrair meu interesse.

A proposta de percorrer por essa temática já se fazia presente nos meus últimos de graduação. Todavia, percebia que para abordá-la seria necessário um trabalho de análise do próprio método na psicologia-histórico cultural. Tendo-a como uma intenção latente, numa primeira revisão de literatura, dediquei-me a reconhecer a produção científica brasileira na área de avaliação psicológica (SANTOS; ANACHE; SANTANA, 2015). Nesse período notava a escassez de trabalhos que explorassem às implicações da psicologia histórico-cultural para as práticas de avaliação, especialmente, no esclarecimento do método que se passa a sugerir e, na indicação de estratégias, técnicas ou instrumentos para sua efetivação.

Buscava me aproximar das discussões, tanto sobre a avaliação do funcionamento psicológico superior, quanto da investigação do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, para compreender as reorientações suscitadas às práticas avaliativas. Como definição do Conselho Federal de Psicologia (CPF, 2003, p. 3), devemos entender a avaliação psicológica como o:

[...] processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos. Os resultados das avaliações devem considerar e analisar os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos no psiquismo, com a finalidade de servirem como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na modificação desses condicionantes que operam desde a formulação da demanda até a conclusão do processo de avaliação psicológica.

Assim sendo, a avaliação psicológica pode e deve, em determinado sentido, ser compreendida como atividade intrínseca da atuação do profissional em psicologia.

Contudo, sabemos que se desenvolveu como uma área particular de estudo, que na expressão de Primi (2003), denotou interesse na operacionalização das teorias psicológicas em eventos observáveis, ou seja, na identificação de correlatos comportamentais para construtos e conceitos psicológicos. Além do que se particularizou pela atenção aos recursos metodológicos aplicados à investigação.

É fato que desde o início a avaliação psicológica esteve associada a testagens padronizadas, mas atualmente se discute qual a capacidade desses instrumentos na adequada compreensão dos fenômenos psicológicos ou, então, no subsídio às ações interventivas do profissional. Críticas que se assentam em questões teórico-metodológicas e apontam à necessidade de análise das práticas de emprego dos instrumentos psicológicos.

Devemos compreender que a psicometria, como assinala Pasquali (2008), diz respeito a uma teoria e técnica de medida dos processos mentais que se fundamenta no princípio da medida das ciências gerais. Na história, a Psicometria representou a abordagem teórica e metodológica comum à avaliação psicológica, defendendo que os fenômenos psicossociais podem ser avaliados com margem de confiabilidade e concordância a partir de métodos estruturados de coleta e análise de informações comportamentais.

Para tanto, o processo de avaliação exigia que, subjacente a ele, existisse um sistema de medida que permitisse a mensuração de determinada característica do comportamento humano por um correlato de identificação e caracterização dos fenômenos psicológicos. A proposta da Psicometria é permitir a mensuração de fenômenos psicossociais com o entendimento de que tal procedimento ofereça meios para a produção do conhecimento cientificamente válido. Nessa acepção de potencialidade dos métodos psicométricos que emergiram as propostas de instrumentalização da psicologia e da prática da avaliação psicológica ao final do século XIX e início do século XX. Ou seja, de uma busca pela atribuição de valor científico para as afirmações decorrente de investigação psicológica.

Importante entender, então, qual veio a ser a ideia compartilhada sobre o conceito de ciência e de trabalho relacionado à produção do conhecimento científico. Conforme Ferrari (1974), a ciência poderia ser definida enquanto um trabalho de

sistematização de conhecimentos, organizados e constituintes de um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de determinados fenômenos. Seria, para tanto, uma forma de conhecimento que consiste em uma atividade racional, sistemática e metódica empregada para garantir coesão e critério de verdade ao conhecimento produzido. Assim, Oliveira (2002, p. 47) entende que:

[A ciência] Trata-se do estudo, com critérios metodológicos, das relações existentes entre causa e efeito de um fenômeno qualquer no qual o estudioso se propõe a demonstrar a verdade dos fatos e suas aplicações práticas. É uma forma de conhecimento sistemático, dos fenômenos da natureza, dos fenômenos sociais, dos fenômenos biológicos, matemáticos, físicos e químicos, para se chegar a um conjunto de **conclusões verdadeiras, lógicas, exatas, demonstráveis por meio da pesquisa e dos testes.** (grifo nosso).

Oliveira (2002) expressa exatamente a ideia incutida pelos preceitos positivistas à definição do trabalho científico, sendo essa, a mesma adotada pela Psicometria. Campos (2008), entretanto, pondera que cabe problematizar o fato de que não compete dizer que os fatos sejam os objetos das ciências, isso porque não existe ordem imanente ao mundo natural. Nesse sentido, a ciência não se dedicaria a algo que não fosse a análise de objetos limitados e delimitados, algo percebido no ângulo de interesse de um determinado campo do saber, sendo dependente de interpretação, julgamento e enfoque prévio com que se pesquisa (CAMPOS, 2008).

Em tempo, Bock (1999, p. 19) descreveu que psicologia científica denota a pretensão de objetividade no estudo dos fenômenos e processos psicológicos e com essa as condições para a formulação de leis universais de sua constituição ou, dito de outra forma, a obtenção de conclusões generalizáveis à compreensão do funcionamento psicológico do homem para fins aplicados. Com esse mesmo objetivo conduziram-se os estudos no primórdio das relações entre a psicologia e a educação.

Como comentaram Silva et al. (2012), foi para fortalecer a Psicologia como ciência que o estudo de fenômenos psicológicos no campo da educação pautou-se, prioristicamente, no modelo das ciências naturais, especialmente por investigações experimentais e de laboratório sobre as funções psicológicas primárias e superiores. Na prática “isso significa que a Psicologia, ao buscar se afirmar como ciência, passou a compreender os fenômenos psicológicos (entre eles, os educacionais) a partir de um modelo biológico, alicerçado na lógica de causa e efeito das ciências naturais” (SILVA

et al., 2012, p. 38). Esse efeito podia ser evidenciado pela aplicação estrita da Psicometria na investigação das demandas sociais.

Lessa e Facci (2011) entendem que é na proposta de compreensão das dificuldades de aprendizagem com métodos recobertos de valor científico que a psicologia se voltou à Psicometria. A Psicometria, afirmam, supostamente auxiliaria a psicologia na compreensão das dificuldades de aprendizagem das crianças no contexto educativo o que, com relativa rapidez, impactou sobre as tendências de investigação desse fenômeno (LESSA; FACCI, 2011). Esse impacto foi destacado por Patto (1984) que na análise dos livros-texto de Psicologia Escolar das primeiras décadas do século XX, relata que se podia encontrar citações relativas aos resultados dos trabalhos de Galton, Wundt, Ebbinghaus, Cattell e Binet na explicação da aprendizagem.

Lembremos que Alfred Binet e Théodore Simon, por exemplo, foram os responsáveis pelo desenvolvimento dos primeiros testes psicológicos verdadeiramente modernos, sendo esses dedicados à avaliação psicológica no contexto educacional (URBINA, 2007). Em 1905, na publicação do artigo *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*¹, esses autores apresentaram a primeira versão de um teste de 30 itens com avaliação de julgamento, compreensão e raciocínio, incluídas as propostas de mensuração.

Como assinalam Lessa e Facci (2011), o trabalho dos autores estava voltado à mensuração das diferenças individuais a partir de testes de inteligência e personalidade para que se pudesse distinguir os alunos capazes e incapazes de acompanhar o ensino regular. Medir as habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares foram aspectos característicos da proposta de Binet e da inserção da psicologia no contexto escolar (PATTO, 1984).

Ocorre que essa prática de testagem teve como resultado a corroboração das teorias inatistas sobre a inteligência. Fato que, ocultou aspectos como as condições sociais, políticas e econômicas, subjacentes aos resultados de avaliações, ou mesmo, a própria racionalidade em que se embasa a lógica psicométrica. Essas implicações da supervalorização dos dados psicométricos foram nítidas à abordagem do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Inclusive no Brasil.

¹ Tradução: Novos métodos para o diagnóstico do nível intelectual anormal

Conforme Tizzei (2014), as relações entre a psicologia e a educação no Brasil se alinharam às características da psicologia nos primeiros cursos da área implantados na década de 1940, tanto na Colômbia quanto no Chile. Assim como no Brasil, nesses países, se verificou a pura aplicação das teorias psicológicas europeias e estadunidenses. Como tal, a psicologia não conduzia à compreensão ou resolução de problemas sociais típicos vividos pela população. Ignorava a pobreza extrema encontrada em diversas regiões, a opressão de governos sobre as pessoas e, ainda, criavam justificativas de que esses problemas tinham explicações em problemas do próprio indivíduo (TIZZEI, 2014).

A prática de avaliação psicológica, como considerou Anache (1997), acabou não oferecendo à educação nada mais do que elementos para a discriminação dos alunos em grupos acima ou abaixo dos desempenhos normativos para determinada idade ou série de ensino. Determinavam, assim, apenas uma rotina de encaminhamentos às classes especiais já que não existia um esforço para a compreensão da dinâmica dos fatores associados à dificuldade de aprendizagem do aluno. Seus resultados, serviam apenas para sugerir uma suposta necessidade de diminuição da densidade dos conteúdos ou o aumento do tempo utilizado no ensino de determinadas crianças.

É assim que Yazlle (1997), citada por Lessa e Facci (2011), descreve que a Psicologia na educação caracterizou-se pela psicologização das questões educacionais, promovendo práticas individualistas e ajustatórias com ênfase nos processos remediativos para a solução daquilo que era chamado de problemas escolares. Faz-se necessário destacar, tal como Malki (2000), que os testes, tais como os de mensuração da inteligência não eram pensados em face de raízes da desigualdade social da população, suas atividades de vida e forma de trabalho.

Silva et al. (2012) destaca, que foi no sentido de oferecer lugar à preeminência da análise desses fatores que se incidiu sobre a psicologia da educação o pensamento crítico, o que descreve “[...] uma forma de desnaturalizar o fenômeno e de buscar a história e as questões culturais que permeiam a compreensão e construção dos processos de subjetivação” (SILVA et al, 2012, p. 36). Assinalam as autoras que a importância desse movimento posterior decorreu do fato de que:

A utilização do modelo médico de atuação no âmbito educacional resultou em práticas cujas concepções que têm o indivíduo como centro colaboraram para a camuflagem das desigualdades sociais, anulando as implicações provenientes das relações institucionais sobre a produção das subjetividades dos atores escolares. (p. 38)

Patto (1984) também sinaliza que a prática e formação inicial da psicologia culminaram em modelos adaptacionistas do sujeito ao contexto. Atendo-se ao modelo biomédico de desenvolvimento humano, veio a predominar na atividade do psicólogo as ideias naturalizantes da constituição humana e busca pelas explicações de base biológica para o comportamento.

Na própria regulamentação da profissão do psicólogo no Brasil, em 27 de agosto de 1962, pela Lei Federal nº 4.119, verificamos a forte influência do caráter clínico e do trabalho liberal pela ênfase nas disciplinas de psicodiagnóstico, psicoterapias e técnicas de exame psicológico no processo formativo. Características essas que refletia na forma de atuação do psicólogo na área educacional, como bem descreve Souza (2010, p. 14):

A Psicologia Escolar e Educacional, por sua vez, sofreu diretamente as influências deste modelo de atuação profissional. Ou seja, o trabalho do psicólogo escolar também passou a ser identificado com o modelo clínico de atendimento ao escolar, fortemente marcado por uma prática psicodiagnóstica - com forte influência psicométrica -, psicoterapêutica e reeducativa. As concepções de Psicologia Escolar e Educacional, então vigentes, consideravam que a escola era um espaço de aprendizagem e a criança deveria a ela se adaptar. Assim, qualquer dificuldade no âmbito da aprendizagem ou de alguma disciplina escolar deveria ter suas causas no desenvolvimento infantil, nas relações familiares e na origem de classe social.

Verificava-se nessa atuação um tipo de intervenção centrada nos déficits individuais, com desconsideração de uma análise crítica do contexto social, histórico e cultural. Aspectos que conduziam cada vez mais às compreensões desconexas da condição de desenvolvimento, do processo de aprendizagem e, logo, reafirmavam os problemas escolares por fatores individuais.

Vemos que a avaliação psicológica desponta como uma discussão necessária. Em sua história foi identificada como área própria da Psicometria, mas essa consistiu numa definição ideológica na medida em que o processo de avaliação psicológica tanto exige a superação dos limites técnicos inerentes a ela, quanto, não consiste em

abordagem fundamental do processo avaliativo. Nessa área de fato prevalece, a preocupação com a qualidade e rigor das análises realizadas pelo profissional no uso dos instrumentos, métodos e técnicas psicológicas, bem como na integração das informações consolidadas.

Na medida em que deve consistir em um processo técnico-científico, as avaliações buscam se sustentar na interpretação de informações empíricas cujo o acesso seja decorrente do emprego de técnicas e instrumentos psicológicos com qualidades reconhecidas para a investigação. A fim de nota, Anache e Reppold (2010) pontuam, entretanto, que essas qualidades não se verificam apenas nos próprios recursos, pois também residem no fato desses serem condizentes aos pressupostos epistemológicos assumidos pelo psicólogo com uma determinada abordagem.

Assim sendo, se pretendemos discorrer sobre suas possibilidades metodológicas para a avaliação psicológica precisamos considerar a perspectiva da qual se parte à compreensão dos fenômenos e processos mentais. Uma vez que, na medida em que existe a referência de quais informações são tidas como pertinentes para a compreensão do funcionamento psicológico é que temos condições de conceber ou julgar técnicas que possam corroborar o processo de investigação.

Como indica Sundberg (1977 apud PASQUALI, 2001), a avaliação psicológica enquanto termo apareceu pela primeira vez apenas em 1948, no livro *Assessment of men do U.S. Office of Strategic Services*². Na ocasião, era utilizada para expressar o conjunto de processos psicológicos implicados na formação de impressões e imagens psíquicas, as quais, utilizadas na tomada de decisões e verificação de hipóteses sobre pessoas a partir de um referencial social (normativo).

Adotado pela Psicometria para denominar as práticas científicas que já se desenvolviam, o termo passou a definir o:

[...] modo de conhecer fenômenos e processos psicológicos por meio de procedimentos de diagnóstico e prognóstico e, ao mesmo tempo, aos **procedimentos de exame propriamente ditos para criar as condições de aferição ou dimensionamento dos fenômenos e**

² Este livro, publicado em Nova Iorque, posteriormente foi reimpresso em 1978. O título encontrado nesta reimpressão é *Assessment of Men: Selection of Personnel for the Office of Strategic Services*, e trata-se de um trabalho de validação do teste denominado *OSS Assessment Staff*.

processos psicológicos conhecidos. (ALCHIERI; CRUZ, 2003, p. 24, grifo nosso).

Dessa maneira, por um longo tempo a discussão da avaliação psicológica fez referência a um trabalho basicamente ligado à operacionalização das investigações psicológicas com avanço na instrumentalização dos métodos em psicologia. Como resultado, oferecia possibilidades de dimensionamento dos fenômenos e processos psicológicos e, portanto, de sistemas de medida que permitiriam a mensuração de determinadas características do comportamento humano baseado em correlatos de identificação e caracterização dos fenômenos psicológicos.

Como dissemos, o aparecimento dessa proposta quantificadora para o exame do funcionamento psicológico ocorreu no final do século XIX e, conforme resgatam Alchieri e Cruz (2003) a sistematização dos conhecimentos sobre os processos psicológicos básicos e uso de testes psicológicos na avaliação do desenvolvimento e aprendizagem foi um elemento-chave para o reconhecimento do caráter científico à psicologia. Sua valorização no cenário profissional podia ser verificada por suas reverberações em nosso próprio país, pois no Brasil, a história da psicologia se confunde com a história dos testes psicológicos e só ganhou espaço no cenário nacional pelo interesse social depositado nas pesquisas psicométricas para o desenvolvimento de formas padronizadas de testagem psicológica (SOUZA FILHO, BELO; GOUVEIA, 2006).

Apenas recentemente, profissionais e pesquisadores da psicologia histórico-cultural se voltaram à discussão da avaliação psicológica com base em seus pressupostos teórico-metodológicos. Esse movimento ocorreu na forma de uma contraposição às práticas tradicionais de avaliação psicológica tendo por finalidade fomentar a proposta de novos métodos para a investigação psicológica em determinados contextos.

As críticas, a partir de diferentes perspectivas, sobre as práticas de avaliação, então, baseadas exclusivamente no emprego dos testes psicológicos e, essencialmente, um método quantificador, ganharam grandes proporções no País. Esse movimento foi impulsionado pelas discussões da relação entre psicologia e educação, em que profissionais publicaram, principalmente na década de 1990, uma série de estudos nos quais evidenciavam o caráter puramente remediativo e estigmatizador resultante dos processos tradicionais de avaliação psicológica no

contexto educativo (NUNES, 1992; COLLARES, 1994; MARCONDES, 1996; ANACHE, 1997; PATTO, 1997).

Esses pesquisadores ressaltavam a pertinência de se considerar as condições históricas e sociais tanto para a compreensão dos fenômenos psicológicos, quanto para a elaboração de novas orientações das práticas de avaliação. Voltada especificamente aos métodos, Patto (1997) foi uma das que buscaram sintetizar as críticas que se produzia à época. Apontava que os recursos empregados na avaliação psicológica tradicional eram discutíveis em diferentes aspectos entre os quais aqueles que se referiam ao seu conteúdo, suas definições para os construtos, seus critérios estatísticos e adaptativos de normalidade, e a própria situação de testagem desenvolvida.

No que se referia ao uso de critérios estatísticos e adaptativos de normalidade, Patto (1997), assim como Facci, Eidt e Tuleski, (2006) esclarecia que o problema em relação a esse aspecto é o de que se insere a ideia de que as funções e habilidades humanas poderiam ser comparadas a um padrão normativo ou uma média do desempenho da população. Como argumentam, essa atitude suplanta uma sobreposição de comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social a outras, baseada em uma determinada concepção de homem e sociedade em que se forjou a noção de desenvolvimento dissociada da condição social dos indivíduos.

Diante das problemáticas em torno desse tema, entendemos, então, a necessidade de avançar no exame de propostas metodológicas aos processos avaliativos. Explorar a avaliação psicológica sob uma perspectiva teórico-metodológica definida, é requisito para a identificação das possibilidades no direcionamento dos profissionais em seu planejamento, sua condução e análise na avaliação psicológica.

Tomamos como ponto de partida a psicologia histórico-cultural, pois seus fundamentos, nos suscitam buscar em seu método alguns indícios de um caminho para a superação dos limites presentes na prática de avaliação psicológica. Consideremos que a investigação e avaliação psicológica coincidem, distinguindo-se muito mais no plano da especificidade de seus objetivos e sua busca pela evidenciação da consistência entre as conclusões de análise e dados obtidos. Situar como a avaliação psicológica deve se desenvolver para a compreensão do funcionamento psíquico,

diante das queixas associadas ao desenvolvimento psicológico, constitui uma questão ainda pouco esclarecedora na nossa literatura, mesmo no contexto educacional, a partir do qual as críticas à avaliação emergiram.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Objetivamos nesta pesquisa, sobretudo, a partir dos trabalhos de Vygotsky, desvelar as contribuições metodológicas da psicologia histórico-cultural para o avanço nas discussões do processo de avaliação psicológica, em especial, com o foco na avaliação do funcionamento psicológico superior. Nesse propósito foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) conceituar as funções psicológicas superiores; b) compreender o método proposto por Vygotsky para sua investigação e; c) examinar as contribuições que esse método oferece à discussão das estratégias de avaliação psicológica.

Para tanto, desenvolvemos uma revisão de literatura utilizando-se da técnica de documentação temática (SEVERINO, 2007), sendo parte da abordagem metodológica a adoção da análise subtextual (MOLON, 2011). Essa análise considera aspectos: a historicidade do momento científico, cultural, social e político das obras; a concepção metateórica da Psicologia; a filiação teórico-metodológica e filosófica; assim como, o estilo de pensamento e o movimento das ideias com ênfase nos modos de conceber a constituição psicológica.

Durante nossos estudos, primamos pelas obras que se vinculam com maior ênfase ao método de investigação e concepção das funções psicológicas superiores na perspectiva histórico-cultural. Nos adensamos nos trabalhos de Vygotsky englobando, também, as contribuições de Luria e autores contemporâneos que favorecem as análises e elucidação do assunto.

Como resultado, nossa discussão foi organizada em três capítulos. No primeiro momento, discorremos sobre a compreensão das funções psicológicas superiores, sua natureza, estrutura básica e desenvolvimento. Ao longo do capítulo frisamos as contraposições que se introduzem à naturalização do desenvolvimento psíquico e, também, apresentamos alguns exemplos de extrapolações de estudos contemporâneos no sentido oposto. A forma de interpretação de alguns pesquisadores sobre o

significado de seus achados demonstra bem o persistente entendimento do funcionamento psicológico superior como algo inerente ao desenvolvimento biológico do indivíduo, uma perspectiva maturacionista sobre a constituição da mente humana.

Apontadas as características do objeto de estudo da psicologia histórico-cultural, o capítulo dois dedica-se a adentrar nas questões metodológicas, ou mais especificamente, do método com que Vygotsky se conduziu em suas pesquisas. No estudo das funções psicológicas superiores Vygotsky (1931/2012c) assinalava a necessidade de definir um método adequado à investigação do objeto. A especificidade do processo de transformação do comportamento humano, ou seja, o seu desenvolvimento cultural, exigia métodos e modos de investigação peculiares e, portanto, buscamos compreender quais essas peculiaridades apresentadas.

Por fim, no terceiro capítulo, nos encaminhamos à retomada das ideias trazidas no decorrer do trabalho. Inicialmente buscamos localizar na história da sociedade o advento da proposta psicométrica à avaliação psicológica. Exploramos as reorientações necessárias na compreensão do conceito de diagnóstico e, então, realizamos uma análise das propostas metodológicas que surgem sob a influência da psicologia histórico-cultural. Buscamos comentar os pontos de superação e limites atuais de duas abordagens encontradas em destaque, sendo elas a avaliação assistida (LINHARES, 1995; 1996) e a avaliação psicoeducacional (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al., 2007).

Nesta revisão de literatura percorremos por diferentes questões e o leitor encontrará aqui a abordagem de diversos aspectos com que nos defrontamos ao longo de nosso estudo. Este trabalho representa o resultado de uma aproximação inicial acerca das discussões teórico-metodológicas, levando em consideração as discussões encontradas sobre a relação avaliação psicológica e psicologia histórico-cultural.

2 A COMPREENSÃO ACERCA DO FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO SUPERIOR

Ainda que diferentes profissionais designem um conjunto comum de processos psíquicos por funções psicológicas superiores, o que supostamente nos permite utilizar deste conceito na comunicação científica e profissional supondo obter uma determinada convergência nas interpretações, uma análise detida à caracterização desses processos tende a nos revelar discordâncias teóricas atinentes ao conceito no campo da psicologia, ou mais do que isso, discordância na compreensão do desenvolvimento e da estrutura do funcionamento psicológico.

Neste capítulo, analisamos o entendimento de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores, assim como algumas características das investigações contemporâneas de base maturacionista sobre essas funções. Exploramos esta discussão com centralidade na revisão dos trabalhos de Vygotsky, junto às colaborações de pesquisadores contemporâneos em psicologia histórico-cultural para nos permitir oferecer a amplitude devida à esta discussão. Como se argumenta, existem implicações diretas entre teoria e metodologia para a investigação científica desses processos, o que se faz necessário reconhecer para identificar os reais problemas que se inserem às nossas investigações sobre o desenvolvimento humano e sua avaliação.

2.1 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES ENQUANTO UM PROBLEMA À PSICOLOGIA

A investigação de fenômenos e processos psicológicos tal como a atenção, percepção ou memória, constitui um trabalho cujo o interesse não se restringe a pesquisadores e profissionais da psicologia. Podemos verificá-la associada aos estudos das neurociências (SANTOS, 2013; TOLEDO, 2013; COELHO et al., 2014), da pedagogia (ANDRADE, 2012; MÜLLER, 2012; CARDEL, 2013) ou da fonoaudiologia (ABDO, 2010; BARBOSA, 2010; BRANCALIONI et al., 2011) como parte de um trabalho dedicado à compreensão de seus objetos de estudo nessas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, aglomeram-se na literatura os dados de pesquisas empíricas relacionadas às funções psicológicas. Um contraste, à sua abordagem teórica para que

se discutam as divergências presentes entre os sistemas de pensamento da psicologia. Podemos notar uma escassez que não incide exatamente sobre a descrição das operações psicológicas que as caracteriza, ou da rede de estimulação das estruturas do sistema nervoso, mas sim dos trabalhos explicativos que versam sobre sua gênese e desenvolvimento no curso da vida do indivíduo.

Podemos, então, por exemplo, indagar: de que forma um indivíduo desenvolve a capacidade de se utilizar de associações lógicas para adquirir, armazenar e evocar informações com maior facilidade? Tratar-se-ia de uma capacidade resultante da maturação do cérebro humano? Da aprendizagem? A maneira com que este tipo de perguntas é respondida possui implicações diretas no desenho das pesquisas

Em um sentido oposto ao da busca pela mensuração do desempenho, o que temos verificado é o deslocamento da discussão conceitual a um espaço periférico dentro da produção científica. Nesse cenário, distanciam-se as discussões quanto os limites teóricos em psicologia e se negam as necessidades de superação das abordagens presentes. Esse exame crítico parece ser subjugado a um segundo ou terceiro plano, ao invés de constituir uma tarefa essencial às pesquisas.

Não são recentes os trabalhos que assinalam os problemas decorrentes do esforço empenhado na consolidação da psicologia enquanto ciência, basta citarmos as obras de pesquisadores como Politzer (1928/1975), Karl Bühler (1927, apud LORDELO, 2011), e Vygotsky (1927/2012a), este último, com um texto de significativa densidade daquilo que constitui parte integrante de nossas questões, traduzido em língua portuguesa sob o título de *O significado histórico da crise em psicologia*. Em nenhum desses casos, os autores nos oferecem uma produção suficientemente acabada para a conclusão de um projeto de transformação da psicologia. Todavia, identificamos nos trabalhos de Vygotsky vias contundentes para tanto e, em específico, ao reconhecimento dos limites nos estudos das funções psicológicas.

Pesquisador bielorrusso, reconhecido por Luria (1988) enquanto uma liderança incontestável nas pesquisas do Instituto de Psicologia de Moscou no período em que o integrava, de 1924 a 1930. Vygotsky possuiu uma produção científica intensa ao longo da década que antecedeu sua morte, em 1934 por decorrência de uma tuberculose. Leontiev (2012) lembra terem sido 180 trabalhos escritos, 45 dos quais nunca

publicados, e outros tantos que se tornaram raridade nos dias de hoje. Uma produção que percorreu os campos da psicologia da arte (VYGOTSKY, 1925/1999), da defectologia (VYGOTSKY, 2012e) e da aprendizagem e desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2012b; 2012c; 2012d), com eminente influência na área educacional da União Soviética (LEÓNTIEV, 2012).

Junto a seus colaboradores, Vygotsky ofereceu espaço relevante ao estudo das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1931/2012c), com empenho na confrontação das teses de que essas formas de atividade pudessem ser analisadas enquanto resultado do amadurecimento do cérebro humano. Com apoio de pesquisas empíricas, buscou examinar os principais trabalhos dedicados à compreensão dos processos psíquicos e posicionou-se na defesa do redirecionamento das discussões a serem desenvolvidas.

Pela identificação de diferenças qualitativas entre os processos elementares e superiores, Vygotsky (1931/2012c) apontava que ambos não podem ser explicados segundo uma ordem biológica. Sendo legítima a hipótese de que a relação do indivíduo com construções culturais tenha de ser um fator preponderante para o surgimento das novas estruturas psicológicas e, conseqüente alteração do rumo do desenvolvimento psíquico.

Foram explícitas na abordagem desse tema, suas preocupações com a elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento humano. O que, conforme já assinalava (VYGOTSKY, 1927/2012a) era um conteúdo que se encontra na base de muitas das inconsistências das teorias psicológicas existentes. Compete até hoje estabelecê-la para realmente balizar a construção de uma psicologia científica. Em sua compreensão, o materialismo histórico-dialético seria alternativa fecunda para que isto fosse realizado. De fato, esse nos tem parecido um caminho interessante para, entre outras coisas, lidarmos efetivamente com a integração de fatores biológicos e sociais ao longo do desenvolvimento psíquico.

O interesse de Vygotsky esteve voltado à identificação da gênese social das funções psicológicas superiores, da discussão dos limites explicativos das abordagens, e das estreitas relações entre a cognição e o afeto. Assim como comenta Nuernberg (2008), seus argumentos possuem um alto nível de generalização, isto por ter

priorizado o desenho de princípios gerais e não, precisamente, a extensa análise das implicações de seus conceitos.

Até a década de 1980 o acesso restrito às obras de Vygotsky, e limitada quantidade de material traduzido no ocidente corroborava a falta de entendimento de seus textos no sistema geral de sua teoria. Todavia, como assinala Daniels (2002), na leitura desses trabalhos surgiram diferentes tendências a desconsiderar o social para além do aspecto interacional considerado pelo autor e, a enfatizar os processos individuais e mediacionais em detrimento das profundas implicações apontadas sobre os fatores sociais, culturais e históricos ao longo de sua obra.

As críticas às apropriações dos textos de Vygotsky no ocidente remontam-se na literatura, principalmente, em decorrência dos constantes equívocos ou reducionismos da proposta do autor (OLIVEIRA, 1992; ZANELLA, 2001; DUARTE, 2004; PRESTES, 2010; TULESKI, 2000; GONZÁLEZ REY, 2013). Já conhecido de pesquisadores histórico-culturais um deles se expressa nas traduções norte-americanas do livro *Pensamento e Linguagem*, de onde foram excluídas partes significativas de seu conteúdo à publicação. Segundo a justificativa de Bruner (1961/2008):

No final da década de 30, umas das tradutoras desta edição, Eugênia Hanfmann, em colaboração com J. Kasanin voltou a alguns dos estudos de Vigotski sobre a formação dos conceitos; ela se lembra muito bem das idas e vindas necessárias para desvendar o texto. Quando em 1957, A. R. Luria, amigo e colaborador de Vigotski, convidou-a para participar da tradução de *Pensamento e Linguagem*, ela expressou a sua convicção de que uma tradução literal não faria justiça ao pensamento de Vigotski. Chegaram ao consenso de que a repetição excessiva e certas discussões polêmicas que seriam de pouco interesse para o leitor contemporâneo deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais claras. Ao traduzir o livro, simplificamos e tornamos mais claro o estilo de Vigotski, ao mesmo tempo que nos esforçamos para reproduzir com exatidão o seu sentido.

A objeção a essas edições foi um dos assuntos de Duarte (2004) em meio ao exame crítico das concepções pedagógicas construtivistas, pilares do ideário de “aprender a aprender”. Estudioso da psicologia histórico-cultural nesse texto o autor avalizou:

[...] os argumentos dos tradutores não resistem à menor crítica e revelam que, na verdade, o objetivo era o de descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao

pensamento de Piaget como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas, tornando, assim, o pensamento de Vigotski mais soft, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano. [...]

Ao contrário do que argumentam os tradutores, o texto resumido não só não ajudou a tornar mais claro o pensamento de Vigotski, como o distorceu, retirando-lhe a profundidade teórica e a abrangência filosófico-metodológica. (DUARTE, 2004, p. 168-169).

Existe um evidente esvaziamento das ideias de Vygotsky se ignoramos as consequências de sua base materialista histórico-dialética nos estudos em psicologia. Erro ainda suscetível, mesmo que acessemos seus textos originais, sobretudo, no que se referem ao tema das funções psicológicas superiores. González Rey (2013) salienta, por exemplo, que os textos escritos por Vygotsky no período de 1928 a 1931 suscitam ideias destoantes do conjunto de sua obra, de tal forma, compreende que a teoria de Vygotsky deve ser estudada de forma minuciosa, evitando uma leitura superficial de sua teoria.

Como argumentado (GONZÁLEZ REY, 2013), determinadas obras de Vygotsky, se analisadas isoladamente, sugerem que o autor compreendia a relação da psique com o social de modo linear, como se o signo e as operações psicológicas se transportassem da origem cultural ao individual. Isso ocorre porque, em alguns momentos, Vygotsky deixava de frisar a participação ativa do sujeito na constituição do funcionamento psicológico, o trabalho criativo do processo de desenvolvimento. Desavisadamente concordamos que se pode recair numa interpretação de que sua concepção é basicamente operacional-instrumental que se reproduz do social à psique, do externo ao interno. Contudo, a ausência de destaque ao caráter gerador da psique e das relações entre cognição e afeto, são posturas que não caracterizam tanto seus primeiros, quanto últimos trabalhos. Pois bem, cabe-nos retomar suas contribuições à explicação do processo de constituição das funções psicológicas superiores e do funcionamento do psiquismo humano.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E SEUS ENTRELAÇAMENTO

O entendimento de como os processos psíquicos se modificam ao longo da vida, possui significativa importância à explicação do surgimento das formas complexas e

tipicamente humanas de comportamento, nesse contexto, a psicologia histórico-cultural se preocupa em reconhecer, de uma maneira não dicotômica, a interação entre o desenvolvimento biológico e o cultural na constituição do psiquismo. Trata-se de uma discussão atenta às condições objetivas do desenvolvimento do indivíduo, que leva em consideração mais do que aspectos biológicos, por abrangência de fatores sociais e históricos envolvidos.

Conforme Vygotsky (2007, p. 4):

O fato [...] é que a maturação [do organismo] *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos.

Como já descrito por Wertsch (1988), Vygotsky (1931/2012c) acentua que os princípios biológicos, por característica, são incapazes de explicar os fenômenos psicológicos a partir de um certo nível. Nunca nega, é verdade, o papel dos fatores biológicos a uma explicação global, da ontogênese, tal como retrata sua afirmação de que a psicologia infantil, não poderia ser constituída de outra maneira que não sobre uma sólida base biológica. Assim, a partir de certa altura do desenvolvimento, as forças biológicas já não podem ser consideradas como a única ou mesmo a principal força de mudança.

Nesse momento, há uma reorganização fundamental das forças de desenvolvimento assim como uma necessidade de sua correspondente reorganização dos princípios explicativos do sistema. Concretamente, na perspectiva de Vygotsky, o ônus da explicação é transferido dos fatores biológicos aos fatores sociais. Estes últimos operam dentro de um determinado marco biológico e devem ser compatíveis com este, contudo sem ser reduzido a ela. É dizer, os fatores biológicos desempenham um papel no novo sistema, mas perdendo a sua primazia como principais forças de mudança (WERTSCH, 1988, p. 38, tradução nossa³).

³ Original: "En ese momento, hay una reorganización fundamental de las fuerzas del desarrollo así como una necesidad de su correspondiente reorganización de los principios explicativos del sistema. Concretamente, en la perspectiva vygotkyana, el peso de la explicación pasa de los factores biológicos a los factores sociales. Estos últimos operan dentro de un marco biológico dado y deben ser compatibles

É necessário pensarmos essa discussão a partir do tenro desenvolvimento infantil. De nenhum modo, afirma Vygotsky (1932/2012d, p. 261), conviríamos que o desenvolvimento social de uma criança poderia ser entendido ao mesmo nível que seu desenvolvimento pré-natal. A partir do nascimento, o desenvolvimento biológico deixa de seguir um curso natural e passa a ser subordinado a um novo tipo de regra.

No plano ontogenético, o desenvolvimento cultural da criança é acompanhado por mudanças dinâmicas de dimensão orgânica. A inserção da criança em meio social passa a influir sobre sua maturação biológica e, ao que descreve Vygotsky (1931/2012c; 1932/2012d), encaminhar-se a um processo de fusão entre o natural e o cultural. A esse respeito Tuleski (2011, p. 75) comenta:

Dessa forma, o desenvolvimento infantil, [...], não decorre somente da simples maturação orgânica, mas é uma metamorfose cultural. Esse entendimento do desenvolvimento humano coloca para a Psicologia o desafio de compreender o homem em sua totalidade, isto é, as múltiplas relações existentes entre as funções psicológicas e, ao mesmo tempo, as múltiplas relações que são estabelecidas entre o indivíduo e seu meio social e cultural.

O desenvolvimento cultural possibilita ao indivíduo a superação daquilo que lhe garante a simples maturação orgânica. Em seu tempo cada função psíquica obtém condições de ultrapassar os limites do sistema de atividade biologicamente determinada e inaugurar um sistema de atividade completamente novo, ambos os sistemas (desenvolvimento natural e cultural) então se entrelaçam desenvolvendo-se em conjunto, formando um entrelaçamento de dois processos genéticos ainda que essencialmente distintos. Assim, para Vygotsky (VYGOTSKY, 1931/2012c), a tarefa fundamental na psicologia devia ser elaborar estudos adequados a essas duas linhas e seus entrelaçamentos ao longo da vida do sujeito.

Concordamos com Wertsch (1988) que, em suma, a proposição básica da psicologia proposta por Vygotsky quanto ao desenvolvimento dos processos psicológicos é que nenhum fator isolado nem seu correspondente princípio explicativo pode, por si só, nos proporcionar uma compreensão acertada sobre ele. Ao contrário, a

con éste, aunque sin ser reducidos a él. Es decir, los factores biológicos tienen un papel en el nuevo sistema, pero perdiendo su primacía como fuerzas principales del cambio.” (WERTSCH, 1988, p. 38).

obra de Vygotsky evidencia constantemente diferentes forças implicadas no desenvolvimento, cuja incorporação altera sua natureza.

Para Vygotsky (1931/2012c) não se descarta a importância de estudar as bases biológicas e orgânicas nos estados iniciais do desenvolvimento infantil, além disso, se reconhece que nessa fase é que “[...] se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas do comportamento: *o emprego de ferramentas e a linguagem humana*” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p.18, grifos do autor, tradução nossa⁴), constituindo a pré-história do desenvolvimento cultural da criança e da alteração de seu funcionamento psíquico.

Para compreender como as funções psicológicas superiores se desenvolvem na criança, Vygotsky (1929/2000) reconheceu que era necessário considerar como que foram historicamente constituídas. Inclusive, observa que a investigação sobre a ontogênese não deveria prescindir o estudo da própria filogênese das formas superiores de comportamento, pois:

Todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente. [...] Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem ‘quase’- sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade (VYGOTSKY, 1929/2000, p. 26-27).

Vygotsky (1931/2012c, p. 34, tradução nossa⁵) considerou que “[...] no processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais”. A partir desse pensamento interpreta-se que a cultura permite a transformação das funções psíquicas elementares e possibilita que os comportamentos dos sujeitos sejam alterados. “O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Tão só por meio de abstração podemos diferenciar uns processos de outros” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 36,

⁴ Original: “[...] se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales básicas del comportamiento: *el empleo de herramientas y el lenguaje humano*.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p.18, grifos do autor).

⁵ Original: “[...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p.36).

tradução nossa⁶). Nesse sentido é possível compreender que o desenvolvimento cultural ocorre concomitantemente ao processo de desenvolvimento biológico, mas em certo momento o supera em decorrência da apropriação da cultura pela criança. Conforme destacou Pino (2000, p. 7):

Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vygotsky não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Luria (1984), assim como Vygotsky (2012c), também defendeu a ideia de que a gênese das funções psicológicas superiores devia ser verificada com referência na relação dos indivíduos com sua realidade e história social, pois considerou um erro compreender que a formação dos processos mentais e das formas de comportamento é em decorrência apenas da maturação das funções mentais da criança, uma vez que a criança desde o início de sua vida está inserida nas relações sociais com os adultos. A criança por meio de sua relação com o adulto tem acesso a toda cultura acumulada pela humanidade. Luria (1991, p.73) corrobora que:

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não é o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal.

⁶ Original: “El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo. Tan sólo por vía de abstracción podemos diferenciar unos procesos de otros.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 36).

Vygotsky (1931/2012c) reconheceu que o desenvolvimento cultural de qualquer função tem início nos primeiros anos de vida da criança, quando ocorre o primeiro contato social entre ela e os adultos ao seu redor. Dessa forma, a constituição das funções psicológicas superiores, ocorre geralmente em dois momentos no desenvolvimento cultural da criança, primeiro no plano social, a partir da relação estabelecida com o adulto, e depois no plano psicológico, já como funções individualizadas. Essa relação do social para depois o individual, ou seja, a interiorização do processo psíquico compreende não apenas a mudança da função exterior em interior, mas, também, a transformação estrutural das funções psicológicas.

Em decorrência do caráter mediado das funções psíquicas inferiores por instrumentos psicológicos, tornava-se necessário considerar as funções psíquicas superiores como formações históricas, dessa forma, tornou-se imprescindível ter de recorrer ao método histórico para o seu estudo. O desenvolvimento do psiquismo humano está implicado no processo de interiorização dessas funções, como também, na apropriação das produções culturais pela mediação (VYGOTSKY, 2007). A mediação é entendida por Vygotsky (2001) enquanto algo que organiza essa mudança qualitativa. Sendo assim, não pode se caracterizar enquanto algo unilateral, mas sim multilateral, que oferece várias possibilidades na sua utilização tanto física quanto psicológica.

Galeano (2003) argumenta que as mediações, como trata Vygotsky, não é algo interposto entre dois termos que estabelecem uma relação entre si, mas sim a própria relação entre eles. Logo, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, porque ela ocorre por meio da relação dialética, em que o sujeito está posto em uma atividade constante entre o constituído e o meio.

Na concepção da psicologia histórico-cultural essas mediações é o que proporcionam mudanças qualitativas para o funcionamento psicológico (VYGOTSKY, 2001), e no que Vygotsky (2007) destaca é mediante o processo de aprendizagem que elas são interiorizadas. Assim a aprendizagem ocupa uma posição importante para discussões da formação do indivíduo, “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a

cercam [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 115), e assim constitui-se em um evento social e dinâmico.

Vygotsky (2007) destinou significativa atenção ao signo enquanto mediador, e diferenciou dois elementos básicos responsáveis pela mediação: o instrumento, orientado externamente, responsável por direcionar as ações sobre os objetos; e os signos que se constituem como um meio para a atividade interna e definem as ações sobre o psiquismo. Neste sentido, os instrumentos foram definidos enquanto mediadores materiais que:

[...] no processo de trabalho, os homens interpõem entre eles e o objeto de trabalho⁷, e que lhes ajuda a executar diferentes ações sobre esse objeto, de modo a transformá-lo, conferindo-lhe uma forma e/ou propriedade (s) mais adequada (s) às necessidades humanas. Portanto, o instrumento é um mediador cujo propósito é a transformação material do mundo externo. (DANIEL JÚNIOR, 2012, p. 26).

Contudo, embora diferentes, o emprego dos instrumentos e dos signos está reciprocamente relacionado ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo (VYGOTSKY, 2007; 1931/2012c; VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996). Os signos devem ser reconhecidos enquanto elementos culturais criados pela humanidade no decorrer de seu desenvolvimento histórico, caracterizam-se enquanto mecanismos que possibilitam o processo dialético, ao representar o mundo no psiquismo dos sujeitos e conduzir seus processos psíquicos.

Enquanto recursos para desenvolver as operações psicológicas, os signos são capazes de modificar as formas de comportamentos elementares e primitivas em processos culturais mediados, de tal modo que ao signo é conferido o cargo de mediador psíquico, “[...] cujo propósito é significar a realidade – tal qual o instrumento permite a ação do homem sobre a natureza exterior – permite a ação do homem sobre sua própria natureza interior” (DANIEL JÚNIOR, 2012, p. 26). Suas operações emergem em decorrência de um processo contínuo e complexo, o qual está sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Conforme pontuou Vygotsky (2007, p. 41):

⁷ Tal qual esclarece Daniel Jr. (2012, p. 26) “O objeto de trabalho é aquilo sobre o qual recaem as ações do trabalho e que será modificado por elas, adquirindo uma nova forma e/ou nova (s) propriedade (s), mais adequada (s) à satisfação das necessidades humanas”.

[...] isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas.

A forma que os signos são utilizados como auxiliares para a resolução de problemas psicológicos (lembrar, comparar, relatar, escolher, entre outros) é semelhante ao emprego de instrumentos, mas com a diferença de estarem organizados no plano psicológico. Vygotsky (2001) esclareceu que “[...] O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 2001, p. 52). Assim, é possível verificar que a utilização dos instrumentos e dos signos estão correspondentemente ligadas, uma vez que possuem uma função mediadora.

A atividade mediada modifica as operações psicológicas e altera o processo da atividade psíquica. No processo de desenvolvimento, as operações psicológicas sofrem drásticas mudanças e a operação da atividade mediada pelo sujeito passa a ocorrer como processo interno, trata-se da reconstituição de uma operação externa em interna que se denomina de interiorização (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky (1931/2012c) compreendeu que as funções psicológicas superiores, são constituídas no processo histórico por meio da interiorização de atividades mediadas. É a cultura que dá origem às configurações de comportamentos humanos e, que ao modificar o comportamento também modifica as funções psíquicas, “[...] no processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 33, tradução nossa⁸).

Nesse processo, disse Vygotsky (2001), a linguagem possui posição de destaque em meio aos sistemas de signos, configura-se como um sistema simbólico essencial em todos os grupos humanos. Constituída no decorrer da história social, organiza os signos em estruturas complexas e, cumpre um papel imprescindível na

⁸ “[...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.” (VIGOTSKI, 1931/2012c, p. 19).

interiorização das formas culturais de comportamento humano bem como na formação das características psicológicas.

A linguagem tem como uma de suas funções, possibilitar a comunicação entre os homens, o que permite a preservação, transmissão e assimilação de experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Rego (1995, p. 54) explica que:

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como por exemplo a palavra “pássaro” traduz o conceito desse elemento presente na natureza, é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados que a linguagem permite a comunicação entre os homens.

O surgimento da linguagem contribui de forma decisiva para esse desenvolvimento e promove a integração das diversas funções psicológicas. A linguagem possui a função de intercâmbio social sendo, também, o que possibilita o sujeito categorizar a função perceptiva nomeando o mundo objetivo e transformando-o em pensamento. Nesse momento começa uma relação mais desenvolvida entre pensamento e linguagem, os quais no futuro se fundirão (VYGOTSKY, 2001).

Os processos de funcionamento mental do homem são subsidiados pela cultura e pela mediação simbólica, o que se torna possível com a internalização dos sistemas de signos que são produzidos culturalmente e provocam mudanças significativas no comportamento humano. Esses sistemas simbólicos exercem a função de elementos mediadores e permitem a comunicação entre os indivíduos, assim como a percepção e interpretação dos objetos, dos eventos e situações do mundo circundante. (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky (2001) destaca que a modificação do funcionamento psicológico não ocorre pela pressão do ambiente externo e, sim pela aprendizagem do indivíduo. Enfim no plano dos fenômenos psicológicos, concebia que processos mentais complexos só ocorriam por existirem instrumentos psicológicos que mediavam o comportamento humano.

Esses sistemas, que inicialmente são próprios da constituição social, modificam a forma e o nível de desenvolvimento cultural do sujeito com transformações da consciência, estabelecendo um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Mas é o aprendizado que possibilita o processo de

desenvolvimento ao indivíduo, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam [...]” (VYGOTSKY, 2007, p.115).

Apesar de Vygotsky (1924/2010) compreender que a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida das crianças, em seus estudos destacou que é a aprendizagem que antecede e possibilita o desenvolvimento, pois para que a criança se desenvolva ela necessita da interação com indivíduos mais experientes, que apresentem a realidade e experiências sociais. Conforme esclareceu Vygotsky (1924/2010, p. 115):

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Nesse sentido, é possível compreender que nas circunstâncias em que a aprendizagem não ocorre, não há desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1924/2010), no desenvolvimento humano é a aprendizagem que mobiliza os processos internos do desenvolvimento: “[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 1924/2010, p. 115).

Segundo Vygotsky (1924/2010), independentemente de o indivíduo nascer com todas as características biológicas particulares da sua espécie (atividade cortical, percepção, aparelho fonador), essas características não são capazes de promover sozinhas, a constituição das funções psicológicas superiores, elas dependem essencialmente dos processos de aprendizagem. As relações constituídas com o meio social são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para que o indivíduo se constitua como sujeito consciente, capaz de modificar a si e o meio em que vive. A aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, por sua vez, dependem e exigem a articulação de diferentes funções psicológicas superiores, entre as quais podemos citar a exemplo, a percepção, atenção, linguagem e memória.

Para reconhecermos as peculiaridades do processo de desenvolvimento psicológico humano, faz-se útil compreender o papel dessas funções psicológicas e suas relações. Nos valem, então, do trabalho de Martins (2011) e sua abordagem a respeito de cada uma delas para algumas considerações.

Analisemos, primeiramente, a percepção. Conforme Martins (2011) essa é uma função relacionada à constituição da consciência, pois reproduz o conjunto das propriedades dos objetos e fenômenos, permitindo a construção de uma imagem unificada dos mesmos. Por meio da percepção o indivíduo consegue, além de perceber o conjunto de características do objeto, o incluir em uma categoria, a partir de generalizações. A generalização da percepção ocorre em decorrência das experiências e informações que o sujeito tenha apreendido do meio, a percepção “[...] corrobora, portanto, na atribuição de significado às impressões sensoriais e, na unidade que se forma entre elas, reside em um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos” (MARTINS, 2011, p. 104).

Nesse sentido, a percepção está sujeita ao contexto cultural, pois é o conhecimento adquirido que vai influenciar sobre a forma que os objetos são percebidos. Ao mesmo tempo que a percepção influencia o processo de aprendizagem ela também depende das experiências apreendidas, pois a percepção não é determinada desde o nascimento, ela sofre mudanças no decorrer do desenvolvimento, influenciadas pelas condições histórico-cultural.

Conforme descreveu Luria (1979), a percepção envolve um trabalho sistemático de análise e síntese em que, para o reconhecimento de um objeto, é necessário que se discrimine o conjunto de indícios atuantes (cor, forma, textura, peso, sabor, etc.) e, então, que os principais indícios sejam unificados. O processo requer o constante cotejo do conjunto de indícios disponíveis com os conhecimentos anteriormente constituídos sobre os objetos. Desse modo, apenas quando, no processo de comparação, o conjunto de informações obtidas coincidi com uma hipótese do objeto, é que sua identificação ocorre e o processo perceptivo se concluir.

A atenção também desempenha papel significativo no processo de desenvolvimento. Sua ausência implica que os conteúdos do meio não sejam

compreendidos, dificultando dessa forma as experiências de aprendizagem. Por essa razão podemos concordar que “[...] a atenção desempenha a função mais importante na vida do organismo. Essa função trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou atividade” (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996, p. 195).

Martins (2011) destaca que a atenção e a percepção possuem uma recíproca relação, ou seja, enquanto a atenção colabora para que a percepção se efetive, a percepção, no que lhe diz respeito, estimula a atenção. A autora (MARTINS, 2011, p. 113) esclarece que a atenção:

[...] é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, afetos, dentre outras –, abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras.

Conforme Vygotsky e Luria (1930/1996), a atenção, assim como as outras funções psicológicas superiores, está submetida ao processo de desenvolvimento histórico-cultural. Para que a atenção se constitua de forma direcionada, ela sofre diferentes transformações em suas expressões naturais, até que se torne organizada e complexa.

Como indicavam os autores (VYGOTSKY; LURIA; 1930/1996, p. 197-198):

De início, a criança absorve de maneira difusa a imagem do ambiente circundante, contudo basta que sua mãe aponte algum objeto e o nomeie para que o objeto se destaque do ambiente exatamente de modo como a mãe o assinalou e para que a criança preste atenção especialmente nele. Pela primeira vez o processo da atenção começa a funcionar como uma operação cultural. Contudo a atenção torna-se uma função real somente quando a própria criança domina os recursos de criar os estímulos adicionais que centrem a sua atenção em cada um dos componentes de uma situação e que eliminem tudo mais que se encontra em segundo plano. Depois de manipular externamente o ambiente, em um determinado momento a criança começa a manipular o ambiente com a ajuda dessas manipulações.

Por conseguinte, configura-se como necessária a interação da criança com adultos, para que atenção se desenvolva de forma mais aprimorada. As mediações

constituídas entre o adulto e a criança promovem o direcionamento da atenção e o desenvolvimento de novas estruturas que irão responder as exigências do meio, sendo que, por meio da fala que a criança passa a ser capaz de controlar esse processo.

A linguagem, como já mencionado, caracteriza-se enquanto uma das principais funções psicológicas superiores, por possibilitar que as diferentes funções psicológicas superiores se relacionem. Luria e Yudovich (1987) compreenderam que a presença da linguagem oportuniza um salto qualitativo para o processo de aprendizagem, uma vez que ela permite a comunicação criança-adulto. “A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 11). O que destaca a importância da linguagem enquanto mediador, ao tornar possível a comunicação entre os indivíduos, assim como a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Assim sendo, para compreendermos o desenvolvimento infantil, se faz imprescindível abordar as relações constituídas entre o pensamento e a linguagem. Além de se caracterizar enquanto manifestação verbalizada do conhecimento adquirido pela criança, a linguagem possui uma intrínseca inter-relação com o pensamento. Conforme Vygotsky (2001), a relação entre pensamento e linguagem foi estabelecida historicamente pela necessidade dos indivíduos se relacionarem. No início do processo de desenvolvimento, a linguagem e o pensamento possuem origens distintas. Segundo Vygotsky (2001, p. 111):

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se.

Nesse sentido, o pensamento está sempre submetido a constantes mudanças. Quando o sujeito desempenha determinada função, ou soluciona algum problema, ele internamente desempenha uma modificação por meio dos planejamentos que realiza. A compreensão desse movimento oportuniza a compreensão do indivíduo enquanto sujeito social, e a constituição das diferentes funções psicológicas superiores.

A linguagem é instrumento psicológico significativo para o desenvolvimento da memória, porque por meio da linguagem é possível realizar generalizações dos conceitos sociais. Para isso, conforme destacou Vygotsky (2007), a memória também participa como uma das funções psicológicas superiores centrais já que proporciona recursos para que as demais funções se constituam. Segundo Vygotsky (2007, p. 47-48):

A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver essa conexão íntima entre essas duas funções psicológicas.

Martins (2011) assinalou que não seria possível o registro e armazenamento da experiência histórica da humanidade, se não existisse uma propriedade psíquica a qual a função central fosse essa, ou seja, seria impossível o registro das diferentes informações advindas do meio na ausência da memória. O desenvolvimento da memória também está submetido ao desenvolvimento histórico-cultural. Seu domínio ocorre gradativamente ao passo que o ser humano reúna experiências e adquira conhecimento do emprego dessa função psicológica. “O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboraram no processo de sua vida cultural” (VYGOTSKY, LURIA, 1930/1996, p.118).

Vygotsky e Luria (1930/1996) compreendiam que o desenvolvimento da memória depende das condições sociais, e que todos os conhecimentos reunidos ao longo da história só são possíveis a partir da memória baseada em signos. Essa memória, mediada por meio das operações psicológicas com signos, direciona a uma nova estrutura do comportamento humano, na qual, o indivíduo passa a controlar sua própria conduta e comportamento, pois reconhece de que forma é possível memorizar conteúdos, assim como utilizá-los quando necessário.

Uma das funções básicas da memória é a de organizar o pensamento, possibilitando ao indivíduo a capacidade de recordar os conteúdos apreendidos, mas

para que a memorização dos conteúdos ocorra, uma dimensão importante é a afetiva. Luz (2013, p. 73) ressaltou que a memória “[...] está orientada pela experiência imediata vinculada à emoção experimentada em dada atividade – ela se recorda descrevendo as sensações afetivas de sua vivência”.

Nesse sentido, podemos compreender que para a aprendizagem os elementos afetivo e emocional são importantes para o seu desenvolvimento, tanto que Vygotsky (1924/2010) destacou a importância da dimensão cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano propondo uma abordagem unificadora de ambas. Segundo o autor, assim como a percepção e a memória, as emoções integram o conjunto das funções psicológicas dos indivíduos, apresentando, também, uma dimensão social. Enquanto um evento psicossocial, as emoções dependem de uma consciência social, proporcionada pela cultura na qual o indivíduo esteja inserido, ou seja, as expressões emocionais serão constituídas segundo o que a cultura estabelece como tal.

Vygotsky (1924/2010) compreendeu que para a aprendizagem ocorrer as relações mediadoras devem contribuir para que ocorra a interação cognitivo afetiva. Caso o processo de aprendizagem não seja acompanhado de sentimentos, poderá implicar em experiências de aprendizagem que não se efetivam.

Segundo González Rey e Mitjans (2003), aprender é uma prática dialógica, e, portanto, o desenvolvimento é um processo integral e complexo, que se caracteriza pela recursividade. Ou seja, os elementos envolvidos se relacionam e se implicam mutuamente em uma dinâmica em que as causas viram efeitos e os efeitos viram causas. Portanto, a aprendizagem se caracteriza, [...] “como organização subjetiva que se define por uma articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados que toma forma variável e que é suscetível de aparecer em cada momento como uma organização dominante” (GONZÁLEZ REY, 2001, p.16).

A aprendizagem tem uma dimensão cognitiva, responsável pela organização, transformação e manutenção das informações por meio de imagens, ideias, conceitos e representações. Ela provém da comunicação com o mundo e integra conhecimento e ação, que dependem das diferentes linguagens produzidas nas experiências de vida – pontos de referência do pensamento. A dimensão afetivo-relacional não pode ser

colocada em segundo plano, vez que ela depende do clima emocional que envolve as pessoas, assim, como as relações construídas entre pares.

Dessa forma, a aprendizagem se constituiu enquanto um fenômeno interpessoal, ou seja, como um evento social dinâmico. Os processos de aprendizagem na fase de formação ainda não apresentam todo o seu potencial, por isso, é necessário que esse potencial de aprendizagem seja revelado, já que pode atingir um significativo desenvolvimento por meio das experiências de aprendizagem mediadas socialmente (VYGOTSKY, 2007). É pela mediação que se caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, sendo, então, pela mediação que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas se desenvolvem.

2.3 AS TENDÊNCIAS DE PERSPECTIVAS MATURACIONISTAS

Exposto um posicionamento teórico que permite, de acordo com os estudos dos pensadores russos, estabelecer a inter-relação entre o desenvolvimento biológico e cultural torna-se possível analisarmos criticamente os vieses da pesquisa sobre as funções psicológicas superiores. Vygotsky (1931/2012c) notabiliza ser imprescindível modificarmos o ponto de vista tradicional sobre a constituição e desenvolvimento dos processos psíquicos complexos, pois, como sublinha, ao analisá-los unilateralmente como processos e formações naturais, confundimos o natural e o biológico, com o cultural, o social e o histórico, tendo uma compreensão radicalmente errônea sobre a natureza dos fenômenos em estudo.

Conferimos, nas discussões anteriores, que as funções psicológicas superiores possuem origem social e correspondem a um processo caracterizado pelo emprego de signos na orientação da atividade psicológica. Seu surgimento não consiste no aperfeiçoamento de funções elementares, mas na transformação da atividade psíquica em um processo mediado por construções culturais.

Incorremos em equívocos se basearmos o estudo das funções psicológicas superiores a partir da faceta dos processos naturais que as integram ou, se desprezamos as peculiaridades do desenvolvimento cultural do comportamento ao reduzi-las em processos elementares (VYGOTSKY, 1931/2012c). Todavia, são muitos os estudos que incorrem em concepções reducionistas e, assim, por funções cognitivas,

corticais ou psicológicas definem, de forma indistinta, toda e qualquer função elementar ou superior, ignorando diferenças qualitativas e fundamentais que existem entre elas.

A fim de ilustrar a forma como determinados autores tendem a compreender o desenvolvimento psíquico nesses moldes, convidamos o leitor a conferir algumas das ideias que se conjugam às atuais abordagens de temas como, por exemplo, o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Os avanços da pesquisa com neuroimagem ofereceram evidentes contribuições para o entendimento da morfologia e funcionamento cerebral. Entretanto, é preciso analisar o que de fato nos oferecem os dados sobre a estrutura, metabolismo e ativação dos circuitos de regiões encefálicas implicados em estados normais e patológicos do sistema nervoso.

Em contraste às suas contribuições, não são raras as vezes que pesquisadores demonstram a tendência de ponderar questões do funcionamento morfofisiológico como a explicação primária do funcionamento psicológico, ou seja, de considerar um dado biológico, unilateral, como causa inquestionável de um funcionamento complexo. Desconsiderando, portanto, o limite das informações obtidas e, não reconhecendo a confluência de fatores que podem estar implicados na base do funcionamento psicológico.

Para comentários, destaquemos os trabalhos de Mous et al. (2014) e Ducharme et al. (2012) que são exemplos de um recente interesse da comunidade científica em identificar a existência de relações entre a espessura cortical e os sintomas de desatenção e hiperatividade na população. Com base em um grupo de indivíduos com desenvolvimento típico e sem diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)⁹ realizam análises comparativas das informações obtidas por Imagem de Ressonância Magnética (IRM) e aplicação do *Child Behavior Checklist*¹⁰ para indicativos de comportamento desatento e hiperativo.

⁹ Pelos critérios do DSM-IV TR.

¹⁰ O *Child Behavior Checklist* (CBCL) é um questionário padronizado que compõe um sistema de avaliações desenvolvido por Achenbach e Rescorla, extensamente utilizado para avaliar os comportamentos de crianças e adolescente quanto: síndromes de reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas, problemas de atenção, comportamento agressivo; problemas de sono; dificuldades em relações sociais, problemas de pensamento e violação de regras. Existem duas versões: uma para crianças de 1 ano e meio a 5 anos e outra para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos. Em ambos os casos os pais ou cuidadores desempenham o papel de informantes e respondem a um conjunto de sentença como 'não verdadeira – tanto quanto se sabe'; 'um pouco verdadeira/algunas

Ducharme et al. (2012) realizaram um estudo com base nos dados de 357 indivíduos avaliados em centros de estudos pediátricos dos Estados Unidos (Boston, Cincinnati, Houston, Los Angeles, Philadelphia e St. Louis), e cujas idades variavam de 6 a 18 anos de idade. Numa análise por grupos etários os autores apontaram para uma correlação negativa, em crianças de 6 a 9 anos de idade, entre aumento dos escores de problemas de atenção e afinamento da espessura cortical.

Por sua vez, Mous et al. (2014), na Holanda, consideraram em sua pesquisa um grupo de crianças com menor variação de idades, de 6 a 8 anos. Sugeriram com base em seus estudos que o aumento dos problemas de atenção e hiperatividade encontrava-se associado a um córtex mais fino na região do giro pós-central direito e esquerdo. Em vista dessa região, atingir o seu pico de crescimento no início do desenvolvimento, sugeriram que o córtex mais fino nesta região poderia refletir tanto um desvio na maturação cortical quanto um fracasso para alcançar o mesmo pico de espessura em comparação com as crianças sem queixas de atenção ou hiperatividade.

Investigar características da estrutura anatômica de regiões encefálicas em relação a apresentação de queixas tal como desatenção ou hiperatividade, são propostas válidas para efeito de ampliação do nosso conhecimento. Como disseram Ducharme et al. (2012), possuímos relativa falta de dados que definem a relação entre o desenvolvimento das capacidades de atenção e desenvolvimento estrutural do cérebro entre crianças com desenvolvimento típico. Essa lacuna impossibilita, por exemplo, encontrar possíveis biomarcadores de neuroimagem significativos para a suspeita de transtornos como o TDAH.

A questão problemática não incide sobre as intenções de identificar traços neuroanatômicos associados a queixas psicológicas, mas sim sobre as inferências a que se esteja suscetível realizar a partir delas. Enquanto resultado de medidas estatísticas a associação entre duas ou mais variáveis, não resulta, em si mesma na identificação de fatores etiológicos, a origem de um determinado fenômeno. Dizer que A apresenta correlação significativa com B, nada mais é do que afirmar que, probabilisticamente, na ocorrência de A, B também ocorre (no mesmo sentido ou em

vezes verdadeira'; ou 'muito verdadeira/ frequentemente verdadeira', o que corresponde, respectivamente, a 0, 1 e 2 pontos em sua escala. (C.f. WIELEWICKI; GALLO; GROSSI, 2011)

sentido oposto). Nenhuma conclusão etiológica é possível a partir deste tipo sentença. Entretanto, as inclinações a um sistema de pensamento biologizante insere o risco iminente a interpretações reducionistas sobre a gênese do fenômeno em estudo.

É no momento em que buscamos oferecer explicações para determinadas correlações que estamos suscetíveis a naufragar na iniciativa de constituir o conhecimento científico. Atentos a isso, tanto Ducharme et al. (2012) como Mous et al. (2014), salientam, entre os limites de seus estudos, o fato de não poderem realizar inferências sobre a causalidade da relação entre a espessura cortical e a desatenção ou hiperatividade com base naqueles dados. Nesse sentido, Mous et al. (2014) ainda ponderam:

Um ponto importante do nosso estudo é o tamanho muito grande da amostra e da estreita faixa etária, o qual nos proporcionou um maior poder de detectar diferenças do que nos estudos anteriores (Ducharme et al. 2012; Walhovd et al. 2012). Além disso, a pequena faixa etária nos permitiu avaliar a morfologia cortical durante uma janela muito específica de desenvolvimento. Uma vez que o neurodesenvolvimento em crianças pequenas ainda está em curso, uma faixa etária maior pode resultar em diferenças dependentes da idade que diluem ou mascaram os resultados, conforme o que foi apontado no estudo de Ducharme et al. (2012). (MOUS et al., 2014, p. 3210, tradução nossa¹¹)

Os autores (MOUS et al., 2014) sinalizam considerar a existência de variáveis dependentes à idade no que se refere a morfologia do cérebro, todavia, de um modo demasiadamente vago. Poderiam estar se referindo à hipótese de que com o passar dos anos maior a tendência de variabilidade dos indivíduos quanto suas oportunidades de aprendizagem, contatos sociais, ou apresentação de transtornos de ansiedade, todavia, não esclarecem e apenas reportam ao trabalho de Ducharme et al. (2012).

Ducharme et al. (2012), por sua vez, ao suporem uma explicação ao fato da correlação investigada não se manter com o avanço da idade em sua amostra, aludem:

Uma hipótese seria a de que o desaparecimento gradual da relação entre a espessura cortical e a PA [pontuação em atenção] poderia ser uma demonstração de padrões de desenvolvimento saudáveis,

¹¹ Original: “An important strength of our study is the very large sample size and narrow age range, which provided us with greater power to detect differences than previous studies (Ducharme et al. 2012 ; Walhovd et al. 2012). In addition, the small age range allowed us to evaluate cortical morphology during a very specific window of development. Since neurodevelopment in young children is still ongoing, a larger age range may result in age-dependent differences that dilute or mask the findings, as pointed out in the study of Ducharme et al. (2012).” (MOUS et al., 2014, p. 3210).

potencialmente relacionados às **melhoras tipicamente observadas na atenção conforme as crianças ficam mais velhas**. (DUCHARME et al., 2012, p. 7, grifo nosso, tradução nossa¹²)

Ao se limitarem a dizer que com o avanço da idade, tipicamente, verifica-se uma melhora no desempenho da atenção infantil, pode-se observar por parte dos autores uma atitude cautelosa, mas, também, passível de todo o tipo de interpretação. Entre essas interpretações, uma que tem requerido cuidados, a de que o desenvolvimento psicológico decorra de um processo natural e evolutivo de maturação orgânica. Sob esse enfoque toda reorganização do psiquismo aparece como decorrente de um desenvolvimento natural ocasionado pelo amadurecimento de estruturas inatas, e resultado das forças internas de um organismo autônomo (VYGOTSKY, 1931/2012c).

As falhas dessa concepção são abordadas por Luria e Yudovich (1987, p. 9):

[...] considerar ‘a maturação das capacidades mentais’ como um processo contínuo, espontâneo, não só escamoteia o problema da explicação dos mecanismos do desenvolvimento mental, como também relega a um plano secundário as influências educativas, ao considerá-las, quando muito, como um meio para acelerar ou retardar a ‘maturação natural’, cuja direção já está predeterminada. Este enfoque idealista do desenvolvimento dos processos mentais complexos no homem constitui, desde então, e tanto na prática como na teoria um obstáculo para a compreensão científica da mente.

De acordo com os estudos de Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se efetiva mediante a interação do indivíduo com o meio social. Com o processo de apropriação do uso de signos, o sujeito possui recursos para passar a governar sua conduta podendo orientar seu processo atencional. Como retomado por Facci e Tuleski (2006) essa transformação dos processos psíquicos por meio do emprego de mediadores cria conexões funcionais entre partes do cérebro antes independentes, tornando-as componentes de um sistema funcional único e dinâmico. Com a ampliação das interações sociais e da aprendizagem, a criança tende a aumentar seu domínio sobre esses artifícios e possuir maior capacidade de regulação do seu comportamento. Esse desenvolvimento é conduzido e acompanhado pelo amadurecimento das áreas corticais requeridas a determinado nível de funcionamento.

¹² Original: “One hypothesis would be that the gradual disappearance of the relationship between cortical thickness and AP could be a demonstration of healthy developmental patterns, potentially related to typically observed improvements in attention as children get older.” (DUCHARME et al., 2012, p. 7).

Relegarmos o atraso maturacional do cérebro humano a fatores biológicos possui consequências catastróficas para avanço do conhecimento científico. Dedicada a destacar a importância de um referencial teórico explicativo que se ancore na discussão das apropriações culturais, em detrimento de proposições exclusivamente biológicas à compreensão do desenvolvimento psicológico, Leite (2015) explicita:

Ao isolar o cérebro e seu funcionamento como um órgão em si, que amadurece independentemente das apropriações que o sujeito faz, o raciocínio torna-se circular. Tem-se um problema, no caso, um déficit de atenção e de regulação do comportamento, tais funções são reguladas por funções corticais, logo, uma disfunção nas funções corticais explica o déficit. Ou pode-se fazer o caminho inverso que, de igual modo, chega-se ao mesmo resultado. Um cérebro com funções corticais comprometidas, tais funções são responsáveis pela regulação da atenção e do comportamento, logo, o sujeito com dado comprometimento tem déficit de atenção e de controle do comportamento. (LEITE, 2015, p. 44)

Conforme Luria (1979, p. 6-7), precisamos estudar a origem social e histórica das formas superiores de atividade psíquica assegurando uma análise científica das leis que lhes servem de base. Contudo, na investigação objetiva dessas formas complexas de comportamento não devemos reduzi-las ao estudo dos processos fisiológicos que lhes serve de base. Nem todos apreendem dessa forma e, a tendência à ideia de que a origem dos fenômenos psicológicos, e seus transtornos, estejam potencialmente regidos por questões de ordem biológica pode ser muito bem ilustrada pelo trabalho de Shaw et al. (2007).

Interessados em responder se o TDAH estava associado a um atraso na maturação cerebral ou se ele representa um desvio completo a partir de um modelo de desenvolvimento típico, Shaw et al. (2007) realizaram uma varredura de ressonâncias magnéticas adquiridas prospectivamente de 223 crianças com diagnóstico de TDAH e 223 que formavam um grupo controle. Seus resultados sugeriram um atraso significativo nas crianças com TDAH para atingir a espessura de pico na maior parte do cérebro. Em vista desse resultado afirmaram que o desenvolvimento cortical em crianças com TDAH, por vários anos, fica aquém do desenvolvimento típico, contudo, em algum momento passa a atingir a mesma espessura.

Os autores (SHAW et al., 2007) consideraram:

Que fatores etiológicos poderiam sustentar este atraso? Efeitos tróficos de tratamento com psicoestimulantes no grupo TDAH são possíveis, mas improváveis, de acordo com os nossos relatórios anteriores nos quais não há nenhum efeito de psicoestimulantes no volume da massa cinzenta. Mesmo que nossos estudos tenham sido observacionais, contudo, quaisquer conclusões sobre os estimulantes são provisórias. Nosso resultado global não pode ser atribuído às diferenças entre os grupos por inteligência e sexo, que, embora demonstrem efeito de desenvolvimento cortical, foram rigorosamente controlados em nosso projeto. Os fatores genéticos certamente irão desempenhar algum papel, com uma perturbação na sequência de desenvolvimento da ativação e desativação dos genes que moldam a arquitetura cortical. Neste contexto, as neurotrofinas, essenciais para a proliferação, a diferenciação e a sobrevivência das células neuronais e não neuronais, emergem como candidatas promissoras, e, na verdade, os polimorfismos dentro do fator neurotrófico derivado do cérebro e os genes do fator de crescimento do nervo, já foram tentativamente relacionados com o TDAH. (p. 19651, tradução nossa¹³)

Em nenhuma de suas hipóteses suscitam-se aspectos relativos ao desenvolvimento cultural dos indivíduos com TDAH. Inclusive, não aparentam considerar que esse transtorno possa ser decorrente de um conjunto de fatores. Buscam sim, determinar uma via única de explicação para o fenômeno, o atraso na maturação biológica, o que vislumbra a naturalização do curso do desenvolvimento.

De forma ainda mais nítida, a inclinação a esse pensamento é demonstrada na publicação de Cao et al. (2014) e Khundrakpam et al. (2015). Ambas, pesquisas cujos objetivos associam-se à construção de índices que permitam estimar a maturidade cerebral de indivíduos com desenvolvimento típico.

Interessados em desenvolver um índice de maturação cerebral, utilizando-se de um atlas com base em regiões anatômicas corticais e subcorticais, derivados de ressonância magnética estrutural transversal, e validar este índice de maturação cerebral transversal com *scans* neuroanatômicos longitudinais, Cao et al. (2014)

¹³ Original: "What etiological factors might underpin this delay? Trophic effects of treatment with psychostimulants in the ADHD group are possible but unlikely, given our previous reports of no effect of psychostimulants on gray matter volume. Because our studies have been observational, however, any conclusions about stimulants are tentative. Our overall results cannot be attributed to group differences in intelligence and gender, which, although they effect cortical development, were strictly controlled in our design. Genetic factors will certainly play a role, with a perturbation in the developmental sequence of the activation and deactivation of genes that sculpt cortical architecture. In this context, neurotrophins, essential for the proliferation, differentiation, and survival of neuronal and nonneuronal cells, emerge as promising candidates, and, indeed, polymorphisms within the brain-derived neurotrophic factor and nerve growth-factor 3 genes have already been tentatively linked with ADHD." (SHAW et al., 2007,p. 19651)

levantaram a hipótese de que um índice de maturação cerebral transversal poderia prever com precisão a maturação cerebral individual longitudinalmente.

De maneira análoga, Khundrakpam et al. (2015) pretenderam analisar longitudinalmente a espessura cortical de crianças e adolescentes entre 3 e 13 anos de idade. Para eles o objetivo principal era encontrar os principais preditores da maturidade cerebral tendo por base sua morfologia, inclusive em áreas altamente localizadas. Em ambos os trabalhos (CAO et al., 2014; KHUNDRAKPAM et al., 2015) sugeriu-se que a espessura cortical possa ser utilizada para estimar com alta precisão a maturidade do cérebro humano, de modo a permitir a identificação de indivíduos com desenvolvimento atípico de maturação e, na sequência, a realização de intervenções clínicas oportunas em caso de risco de transtornos psiquiátricos.

Além de uma discussão do potencial efeito iatrogênico associado a uma avaliação que busca determinar a idade biológica do cérebro humano e, ainda, com base em um índice de maturação prever a possibilidade de desenvolvimento de um transtorno psiquiátrico, o trabalho desses autores nos oferece diversas sentenças reducionistas à compreensão do desenvolvimento psicológico e seus transtornos. Seus artigos, mais do que expressar o entendimento de um grupo restrito envolvido com aquelas pesquisas, refletem um pensamento ainda dominante dentro das neurociências e da neuropsicologia.

Logo no início de seu trabalho Cao et al. (2014) exaltam que os principais transtornos psiquiátricos vinham sendo conceituados pela literatura como problemas neurodesenvolvimentais. Citando os achados de outras pesquisas, apontam que os Transtornos do Espectro Autista (TEA), a esquizofrenia, o TDAH e os transtornos de humor seriam alguns desses casos. De forma emblemática descrevem: “A maioria destes distúrbios, quando manifesto em crianças e adolescência, são cada vez mais considerados como **resultado** da maturação cerebral prejudicada” (CAO et al., 2014, p. 311, grifo nosso, tradução nossa¹⁴). O que fazem é interpretar que a correlação existente entre as duas variáveis sugere uma existência de causa e efeitos dos fenômenos em estudo.

¹⁴ Original: “Most of these disorders, when manifest in children and adolescence, are increasingly considered to be the result of impaired brain maturation.” (CAO et al., 2014, p. 311).

Essa mesma extrapolação dos dados empíricos no sentido de tornar o indicativo de uma associação entre dois termos em uma relação causal é constatada em Khundrakpam et al. (2015, p. 350, grifo nosso, tradução nossa¹⁵) quando dizem: “Desvios nessas trajetórias de desenvolvimento normal do cérebro têm sido propostos como **origem** das perturbações do desenvolvimento neurológico, tais como TDAH”. A interpretação de uma relação linear entre a maturação e desenvolvimento cognitivo não é, como já dissemos, inerente aos dados das pesquisas utilizadas como base. Tal ideia entra em cena apenas quando um sistema explicativo ganha espaço para estabelecer um elo entre os elementos em análise. Quando os autores expressam, por exemplo, que marcos cognitivos acontecem simultaneamente com as mudanças estruturais do cérebro humano, não fazem de outra forma se não entendendo que a maturação biológica arrasta o desenvolvimento (KHUNDRAKAM et al., 2015, p. 350).

Esse tipo de ponto de vista, foi objeto das críticas de Vygotsky (1934/2012b) para as tentativas de compreensão do surgimento e modificação das habilidades mentais. Em meio as diversas contribuições de Jean Piaget (1972), sabemos que o autor também encontrava algo de semelhante em suas ideias, ou seja, que em, determinado sentido, o desenvolvimento cognitivo se subordinaria à maturação cerebral. Assunto retomado por Souza Filho (2008), a perspectiva piagetiana endossou a discussão do desenvolvimento das funções biológicas enquanto base para os avanços na aprendizagem, pois dizia que “[...] a maturação consiste, essencialmente, em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas [...]” (PIAGET; INHELDER, 1986, p. 130).

Desde o princípio, o indivíduo traria consigo aquilo que orienta todo o seu desenvolvimento, todos os indivíduos evoluiriam obedecendo a uma sequência invariante de estágios independentemente das condições da cultura e da aprendizagem. Ao longo destes estágios, o desenvolvimento cognitivo aparece como resultado de processos naturais ou espontâneos da interação com o mundo, a educação familiar ou escolar até pode conseguir acelerá-la, mas o seu amadurecimento é condição prévia para a eficácia de qualquer aprendizado (SOUZA FILHO, 2008).

¹⁵ Original: “Deviations in these normal brain developmental trajectories have been proposed to give rise to neurodevelopmental disorders such as ADHD.” (KHUNDRAKAM et al., 2015, p. 350)

Ao contrário, a aprendizagem é justamente o que devemos entender que projeta o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1934/2012b). Compreendê-lo como biologicamente determinado é resultado de nossa dificuldade em identificar ao longo do processo o lugar ocupado pelos fatores históricos e culturais.

Considerando o desenvolvimento de formas complexas de comportamento como inatas, acredita-se na ideia de que num determinado momento esse desenvolvimento se dê por completo, ou assim digamos, alcance uma forma final, rígida. A pesquisa de Bowman, Cutmore e Shum (2015), ilustra muito bem essa ideia já que interessados na investigação da trajetória de desenvolvimento da Memória Prospectiva (MP) durante a adolescência elaboram uma pesquisa que finda em dizer: “Em conclusão, os resultados deste estudo sugerem que a MP ainda pode estar em desenvolvimento durante a adolescência” (p. 13, tradução nossa¹⁶). Ao menos que ignorássemos o constante dinamismo que caracteriza o funcionamento psicológico ao longo de toda a vida é que poderíamos, realmente, esperar um resultado diferente.

Ora, diante de todas essas críticas, cabe perguntar de que forma devemos compreender os estudos sobre a maturação cerebral, já que não nos explicam o desenvolvimento psicológico. Luria (1979, p. 9) já afirmava que “[...] por si mesmo nenhum sistema nervoso é capaz de assegurar a formação da capacidade de usar instrumentos de trabalho e linguagem e explicar o surgimento das formas altamente complexas de atividade humana, surgidas no processo da história social”. Assim todas essas pesquisas sobre o funcionamento cerebral precisam ser interpretadas enquanto dados da materialização do funcionamento psicológico superior e não de sua gênese.

As pesquisas citadas demonstram como o estudo das funções psicológicas superiores, atualmente, ainda tende ocorrer de forma estanque. Nossa pretensão com a indicação desses estudos, está longe de pretender a sua desqualificação, mas sim assinalar que, diferente das inquietações de Vygotsky, em tais pesquisas não existe a preocupação em compreender as implicações histórico culturais sobre o desenvolvimento dessas funções. Nesse sentido, para compreender a constituição do funcionamento psicológico se requer um método que possibilite identificar os

¹⁶ Original: “In conclusion, the findings of this study suggest that the PM may still be developing in adolescence.” (BOWMAN; CUTMORE; SHUM, 2015, p. 13).

mecanismos psicológicos que lhes são subjacentes. Como temos tratado, sendo as formas complexas de atividade psíquica de origem social e mediada, torna-se necessário analisar sob um plano diferente. Assim, seguimos este trabalho interessados em identificar as características do método de Vygotsky no estudo do funcionamento psicológico superior.

3 DO MÉTODO À INVESTIGAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Poderíamos enunciar como tese geral que toda formulação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita. Por isso, a investigação adquire uma forma e curso completamente novos quando está relacionada com a busca de um método novo, adequado a um novo problema [...]. (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47, tradução nossa¹⁷).

Para compreender a gênese e estrutura do funcionamento psicológico superior, Vygotsky desenvolveu algumas propostas metodológicas, desta forma, no presente capítulo nos dedicamos a investigar o método proposto em suas pesquisas. Verificamos como que essas propostas se apresentam no decorrer do desenvolvimento de sua obra, os pressupostos que o subsidiam, os aspectos fundamentais de seu método e alguns exemplos de sua aplicação em pesquisas desenvolvidas por ele e seus colaboradores.

3.1 DETERMINAÇÕES DO OBJETO SOBRE O MÉTODO

Conforme temos assinalado, de acordo com os estudos de Vygotsky, as funções psicológicas superiores expressam formas de atividades psíquicas intimamente relacionadas às condições objetivas de vida. Não podemos interpretá-las como resultado de uma evolução biológica natural, pois representam justamente a superação dos limites inerente ao desenvolvimento biológico. O surgimento dessas funções demarca uma profunda transformação na organização dos processos mentais que, nesse nível, passam a ser orientados por instrumentos psicológicos constituídos antes em meio social.

Evidentemente, tão logo passamos a entender a complexidade da estrutura dessas formações nos encontramos diante de uma questão tenaz que é: de que modo a investigação das funções psicológicas superiores pode se realizar? Ao abordarmos a

¹⁷ Original: “Podríamos enunciar como tesis general que todo planteamiento fundamentalmente nuevo de los problemas científicos, conduce inevitablemente a nuevos métodos y técnicas de investigación. El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha. Por ello, la investigación adquiere una forma y curso completamente nuevos cuando está relacionada con la búsqueda de un método nuevo, adecuado al nuevo problema [...]” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47).

psicologia histórico-cultural, especialmente a partir da produção científica de Vygotsky, não podemos ignorar a centralidade ocupada pela discussão do método à investigação das funções psicológicas superiores. Esse tema permeia suas obras como parte característica e, senão primordial, das ideias desenvolvidas recobrando de maneira constante sua célebre afirmativa na qual argumenta que “a possibilidade da psicologia como ciência é, antes de tudo, um problema metodológico” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 387, tradução nossa¹⁸).

Nossa interpretação faz-se análoga à de Romanelli (2011). Vygotsky demonstrou intenso apreço pelo conhecimento filosófico e epistemológico, estabelecendo pesquisas de interface com diferentes campos, como o da estética, semiótica, defectologia e aprendizagem, todavia, sua preocupação primordial situou-se na busca dos fundamentos metodológicos para uma psicologia científica. Todavia, inicialmente suas inquietações não explicitavam pretensões de penetrar especificamente nesse domínio. Como comenta González Rey (2013), em *Psicologia da Arte*, obra que reúne trabalhos de Vygotsky escritos entre 1915 e 1922, verifica-se um autor que se aproxima da psicologia por seu interesse na explicação dos processos psíquicos que se realizam nas vivências artísticas, na natureza e mecanismos da reação estética, bem como da própria organização psicológica das obras de artes. Ou seja, a quem interessava não propriamente a formulação de novos métodos, mas os subsídios que naquele momento a psicologia lhe oferecia¹⁹.

O que desde o princípio já se demonstrava foi a posição de que a análise dos fenômenos psíquicos deveria partir de uma perspectiva objetivo-materialista sobre a consciência humana²⁰. Isso o levou à problematização das formas de conhecimento científico e paulatinamente sua completa inserção nas investigações do campo psicológico.

Ao longo desse processo a crítica de Vygotsky aos fundamentos da psicologia ganhou corpo. Sua capacidade de exame dos limites teórico-metodológicos o levou a

¹⁸ Original: “La posibilidad de la psicología como ciencia es, ante todo, un problema metodológico.” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 387).

¹⁹ Em *Psicologia da Arte* (1925/1999) é indiscutível que a aproximação do autor aos temas psicológicos já se realizava por um movimento de crítica teórica e metodológica, mas, antes de tudo, por engajamento no âmbito da crítica literária e não propriamente compromisso com a constituição da psicologia. Corroboram nossa análise: Leontiev (197-/2012) e Rivière (1984).

²⁰ Cf. Toassa (2009); Gonzalez Rey (2013); Barroco e Superti (2014).

integrar um seleto grupo de jovens investigadores no Instituto de Psicologia de Moscou e tempo mais tarde, em 1927, a concluir uma de suas obras de maior densidade na apresentação dos problemas fundamentais apresentados no estudo dos fenômenos psíquicos. Claramente, este percurso foi repleto de modificações em seu enfoque, sendo que, em que cada trabalho, prevalece o desenvolvimento de certo conjunto de ideias e categorias, o que denota o caráter ativo, contraditório e vivo de seu pensamento (GONZÁLEZ REY, 2013).

Para Vygotsky (1925/2012a), à psicologia cabia a séria tarefa de compreender os meandros da formação da consciência, reconhecendo as especificidades de sua formação sócio-histórica. Ao tê-la ignorado, pontuou (VYGOTSKY, 1925/2012a), a ciência psicológica havia se privado da possibilidade do estudo da complexidade do comportamento humano e se forçado a restringir apenas à explicação dos mais elementares vínculos entre os seres vivos e o mundo. A escapava os processos pelos quais o indivíduo se torna capaz de coordenar voluntariamente suas ações, de filtrar as informações que lhe incidem aos órgãos sensoriais, de compreender e de criar representações mentais necessárias à sua orientação. Portanto, dizia: “A psicologia científica não tem que ignorar os fatos da consciência, senão materializá-los a um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções, fantasmagórica, etc.” (p. 44, tradução nossa²¹).

Apenas ao incorporar a consciência no estudo do comportamento humano que a psicologia poderia abordar os processos psicológicos superiores (CARVALHO et al, 2010). A atividade consciente implica relações distintas às que são estabelecidas nas respostas reflexas de um organismo. Trata-se de uma forma inteiramente nova de interação do indivíduo com o meio circundante e seu próprio comportamento, pois ocorre mediante participação ativa no controle dos processos psicológicos.

A aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colmeias com cera o farão pela força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso maior atividade que nas demais reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como disse Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo laboral existia idealmente antes do começo desse trabalho

²¹ Original: “La psicología científica no tiene que ignorar los hechos de la conciencia, sino materializarlos, trasladarlos a un idioma objetivo que existe en la realidad y desenmascarar y enterrar para siempre las ficciones, fantasmagorías, etcétera.” (VYGOTSKY, 1925/2012a, p. 44).

(Vide: K. Marx, F. Engels. Obras, t. 23, p. 189). Esta explicação de Marx, completamente indiscutível, não significa outra coisa que a obrigatória duplicação da experiência no trabalho humano. No movimento das mãos e nas modificações do material o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material. (VYGOTSKY, 1925/2012a, p. 66, tradução nossa²²)

Sob uma perspectiva objetiva, o estudo da consciência requereria o trabalho de identificação de seus mecanismos, sua composição e sua estrutura, não sua exclusão do campo científico, e esse é o papel que cumpre o estudo das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, apreendê-las insere-se em meio à exigência de reconhecer os elementos participantes e constituintes da formação da consciência e das formas culturais de atividade psíquica.

Contudo, diante de uma psicologia impossibilitada de tratar a especificidade do desenvolvimento psicológico humano, seja o entrelaçamento entre as linhas de desenvolvimento natural e histórico-cultural ou, propriamente, a origem social das formas superiores de atividade psíquica, Vygotsky (1931/2012c, p. 11) argumentava que até aquele momento, do ponto de vista metodológico, a psicologia não havia tido a percepção dos problemas fundamentais e das tarefas que se inserem à investigação das funções psicológicas superiores. Sequer, complementa (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 11), havia conseguido elaborar um método de investigação adequado ou, esboço de princípios teóricos capazes de viabilizar a compreensão e explicação dos fatos psicológicos e das regularidades observadas pelos investigadores em suas práticas.

A situação encontrada demonstrava a necessidade de confrontação dos princípios metodológicos em voga naquela psicologia. Afinal de contas, ao longo da década de 1920, na plena efervescência dos projetos de formulação do conhecimento sobre o psiquismo, a ciência psicológica vivia uma realidade verdadeiramente pluriforme:

²² Original: “La araña que teje la telaraña y la abeja que construye las celdillas con cera lo harán por la fuerza del instinto, como máquinas, de un modo uniforme y sin manifestar en ello mayor actividad que en las restantes reacciones adaptativas. Otra cosa es el tejedor o el arquitecto. Como dice Marx, ellos construyeron previamente su obra en la cabeza; el resultado obtenido en el proceso laboral existía idealmente antes del comienzo de ese trabajo (véase: K. Marx, F. Engels. Obras, t. 23, pág. 189). Esta explicación de Marx, completamente indiscutible, no significa otra cosa que la obligatoria duplicación de la experiencia en el trabajo humano. En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material.” (VYGOTSKY, 1925/2012a, p. 66).

[...] as investigações sobre a atividade nervosa superior, cujas premissas haviam estabelecido Pavlov e Bekhterev começavam a dar seus frutos. Os conductivistas americanos e os reactólogos soviéticos desenvolviam uma psicologia objetiva, com procedimentos e resultados análogos ao das ciências naturais. A psicanálise se encontrava em um período de franca expansão. Os psicológicos da Gestalt estudavam as formas complexas de organização psicológica que se dão na percepção e na solução de problemas. (RIVIÈRE, 1984, p. 28, tradução nossa²³)

Identificava-se (VYGOTSKY, 1931/2012c) que conforme o enfoque geral e básico oferecido aos problemas psicológicos, essas escolas demonstravam diferentes interpretações sobre os princípios da análise, pois se distinguiam quanto à própria concepção de fato analisado. A definição do problema constitui aspecto determinante ao entendimento dos requisitos da pesquisa e, “por essa razão – disse Vygotsky –, ao mesmo tempo em que se modifica a base do enfoque metodológico da investigação psicológica, modifica-se inevitavelmente também o próprio caráter da análise psicológica” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 100, tradução nossa²⁴). Era necessário encontrar um caminho:

O método deve ser adequado ao objeto que se estuda. A psicologia infantil, [...], não sabia focalizar adequadamente o problema dos processos superiores. Isto significa que carecia de método para sua investigação. É evidente que a particularidade daquele processo de modificação da conduta, que denominamos de desenvolvimento cultural, exige métodos e modos muito peculiares. Conhecer tal peculiaridade e toma-la conscientemente como um ponto de partida na investigação é condição indispensável para que o método e o problema correspondam; por isso, o problema do método é o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança. (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47, tradução nossa²⁵)

²³ Original: “[...] las investigaciones sobre la actividad nerviosa superior, cuyas premisas habían establecido Pavlov y Bekhterev, comenzaban a dar sus frutos. Los conductistas americanos y los reactólogos soviéticos desarrollaban una psicología objetiva, con procedimientos y resultados semejantes a los de las ciencias naturales. El psicoanálisis se encontraba en un período de franca expansión. Los psicólogos de la Gestalt estudiaban las formas complejas de organización psicológica que se dan en la percepción y la solución de problemas.” (RIVIERE, 1984, p. 28).

²⁴ Original: “Por esta razón, al mismo tiempo que se modifica la base del enfoque metodológico de la investigación psicológica, se modifica inevitablemente también el propio carácter del análisis psicológico.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 100).

²⁵ Original: “El método ha de ser adecuado al objeto que se estudia. La psicología infantil, como afirmamos más arriba, no sabía enfocar adecuadamente el problema de los procesos superiores. Esto significa que carecía de método para su investigación. Es evidente que la particularidad de aquel proceso de modificación de la conducta, que denominamos desarrollo cultural, exige métodos y modos de investigación muy peculiares. Conocer tal peculiaridad y tomarla conscientemente como punto de partida en la investigación es la condición indispensable para que el método y el problema se correspondan; por

Pois bem, nesse âmbito residem as questões que pretendemos passar a examinar. A compreensão do processo de constituição e da dinâmica interna do psiquismo humano nos alça a uma discussão metodológica na abordagem da psicologia histórico-cultural para a investigação das funções psicológicas superiores.

Dentro daquilo que temos por objetivo, queremos assinalar algumas de suas rupturas metodológicas e princípios reivindicados no estudo dos fenômenos psíquicos. Todavia, o primeiro aspecto que merece ser apreciado são suas fundamentações na abordagem do objeto do conhecimento psicológico. Duas obras preponderantes para tanto são “O Significado Histórico da Crise na Psicologia” (VYGOTSKY, 1927/2012a) e a “História do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores” (VYGOTSKY, 1931/2012c), mas como fica claro entendemos que seja muito mais profícua discuti-las num constante movimento de apropriação dos trabalhos com que se inter-relacionam. Entender os fundamentos do método materialista histórico-dialético aplicado à psicologia nos suscita discutir como se dá o seu vínculo com o marxismo e qual o contexto científico e social da discussão metodológica de Vygotsky (1927/2012a; 1931/2012c) para a psicologia.

3.2 CAMINHO METODOLÓGICO DE VYGOTSKY

Ao contrário do que se possa crer o primado da materialidade nem sempre representou o que se possa denominar de uma revolução ao conhecimento psicológico. Inclusive, devendo ser entendido como um dos princípios de grandes contradições no curso da psicologia em sua busca pela constituição da cientificidade. Isso porque ao ser reivindicado sob uma perspectiva objetivista, representou um avanço ao reconhecer a possibilidade do homem compreender aspectos que antes lhe eram totalmente obscuros e inacessíveis, mas não lhe impediu de cair nas mesmas armadilhas das tendências que vinham sendo combatidas.

Tanto Vygotsky (1927/2012a) quanto Politzer (1928/1975) compartilhavam essas conclusões. Ao invés de se fazer renovar pelos princípios positivistas, a psicologia, disse Politzer (1928/1975), negou-se a reconhecer a morte de suas teorias. Elaborou e

ello, el problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47).

tomou por empréstimo métodos espantosos de outras ciências, apenas transvestindo suas antigas ideias com uma nova roupagem. Na verdade, nada mais teria feito do que revigorar suas antigas crenças tal como aquela de que a explicação de todos os fenômenos psíquicos emana de algo interno, circunscrito à natureza do indivíduo. Este era resultado das dificuldades da psicologia à superação da ideia de alma, embora naquele momento essa já não parecesse algo tão transcendente como antes em virtude dos estudos desenvolvidos na fisiologia (POLITZER, 1928/1975).

Para Politzer (1928/1975), propondo-se a estudar os processos psíquicos na intenção de apreendê-los em si mesmo ou em seus concomitantes e determinantes fisiológicos, a psicologia descritiva e o experimentalismo denotavam em seu reducionismo as convicções de que a gênese de todos os processos estaria contida nos recônditos da mente. Se por um lado isto continuou a excluir de perspectiva tudo mais que compõe as condições objetivas do desenvolvimento psíquico, por outro, nem sequer permitiu reconhecer o indivíduo como um sujeito ativo ou implicado em seu psiquismo ou desenvolvimento. Vivendo o auge da psicofisiologia e suas variantes, Politzer (1928/1975, p. 60-61) expressou:

[...] estamos em presença do ponto de vista abstrato que consiste em conceber os fatos psicológicos como entidade em si, no sentido próprio da palavra, e em imaginá-los fora da pessoa de quem são as manifestações. [...]

Esta procura, efetivamente, definir *processos* por assim dizer «autônomos», por não serem descritos em termos de ações da primeira pessoa, mas em termos mecanicistas, trabalha com noções que correspondem aos factos psicológicos considerados fora de sua relação constitutiva [...]

A teoria mais representativa desta abstração é evidentemente a teoria das faculdades da alma. A primeira pessoa é compartimentada em faculdades, e os factos psicológicos deixam de ser as manifestações do *eu* para provirem de faculdades independentes, que são e só podem ser entidades na terceira pessoa. A psicologia moderna, que afirma ter ultrapassado a teoria das faculdades da alma está exatamente no mesmo caso. Os quadros que nos foram legados pela teoria das faculdades foram cuidadosamente conservados (salvo o falar-se de «funções» em vez de faculdades) e com eles o procedimento fundamental que lhes está na base. (grifos do autor).

A crítica de Politzer (1928/1975) ilustra muito bem alguns dos problemas que também dominava a preocupação de Vygotsky (1924/2012a; 1925/1999)²⁶. O reducionismo objetivista arraigado à psicologia lhe mostrava ser a barreira posta à constituição do conhecimento psicológico:

[...]. Este materialismo fisiológico unilateral está tão longe do materialismo dialético como está o idealismo da psicologia empírica. Limita o estudo do comportamento humano em seu aspecto biológico, ignorando o fator social. Estuda o homem apenas no que afeta seu pertencimento ao mundo geral dos organismos animais, sua fisiologia, já que se trata de um mamífero. Ao contrário da adaptação passiva dos animais ao meio, a experiência histórica e social, a originalidade da adaptação laboral ativa da natureza em si mesma permanece inexplicado nesta perspectiva. (VYGOTSKY, 1924/2012a, p. 35, tradução nossa²⁷)

Ao realizar essa crítica Vygotsky (1924/2012a) possuía em mente as abordagens metodológicas de proeminentes fisiologistas da época, tal como Pavlov e Bechterev, os quais consideravam que a base para uma psicologia científica se encontrava no estudo da atividade nervosa superior. Um modo estreito e equivocado de se compreender a constituição material da psique. Sob esse enfoque não se é capaz de reconhecer a especificidade ontológica dos fenômenos psíquicos e da função reguladora do psiquismo sobre o comportamento (GONZÁLEZ REY, 2013).

Isso suscita que as funções psicológicas superiores resultem de um processo natural e paulatino de desenvolvimento do indivíduo sendo que, quando muito, o meio social vem a ser percebido como tendo o papel de mera estimulação das estruturas primitivas a partir das quais essas funções surgiriam. O que de maneira alguma conduz ao caminho de revelar a origem eminentemente social das formas complexas de atividade psíquica.

A discussão teórico-metodológica de Vygotsky foi amplamente determinada pelo momento histórico em que viveu e, como bem exploram diferentes autores (LEONTIEV,

²⁶ No Manuscrito de 1929 (VYGOTSKY, 1929/2000) verificamos inclusive algumas notas de Vygotsky sobre o trabalho de Politzer.

²⁷ Original: “Este materialismo fisiológico unilateral está tan lejos del materialismo dialético como lo está el idealismo de la psicología empírica. Limita el estudio del comportamiento humano a su aspecto biológico, ignorando el factor social. Estudia al hombre sólo en lo que afecta a su pertenencia al mundo general de los organismos animales, a su fisiología, ya que se trata de un mamífero. En contra de .a adaptación pasiva de los animales al medio, la experiencia histórica y social, la originalidad de la adaptación laboral activa de .a naturaleza a sí misma permanece inexplicada en esta perspectiva.” (VYGOTSKY, 1924/2012a, p. 35).

197-/2012; RIVIÈRE, 1984; VAN DER VEER; VALSINER, 1988/1996; MOLL, 1990/1996; GONZÁLEZ REY, 2013) estas determinações eram expressas pelos problemas de ordem prático-científica. A Rússia do início do século XX encontrava-se marcada pelo baixo índice de alfabetização da população. Mais de três quartos do povo russo, inclusive entre jovens e crianças, não eram alfabetizados e nem mesmo frequentavam a escola²⁸. A agricultura constituía a atividade predominante da economia e, com uma organização propriamente feudal onde se mantinha um trabalho baseado exclusivamente em uma orientação prática. Paralelamente, de forma lenta e pouco significativa começava a surgir o desenvolvimento industrial, mas nada que abrangesse mais do que alguns centros urbanos e regiões ao redor, o que por isso não chegava a representar a transformação das atividades laborativas e relações de trabalho de toda a população.

A primeira exigência que a própria vida do país, destruído e arruinado pela guerra teria imposto para a psicologia após a Revolução Russa de 1917, conforme Leontiev (197-/2012a) foi a de resolver problemas de aplicação concreta. Com isso, a ciência psicológica era atravessada pela necessidade de se elaborar uma nova teoria sobre a consciência individual, teoria que superasse a metafísica idealista a partir de um enfoque materialista histórico-dialético baseado em Marx. A defesa dessa premissa, em partes, associava-se à influência ideológica do marxismo na Rússia, contudo, para Vygotsky (1927/2012a) se tratava de uma questão de cunho metodológico para a psicologia. O materialismo histórico-dialético oferecia à ciência psicológica a capacidade de superação de seus limites compreensivos.

Concordamos com González Rey (2013) no sentido de que desde seus primeiros trabalhos, Vygotsky (1925/1999) demonstrava um vínculo autêntico com os fundamentos filosóficos marxistas. No momento em que a produção acadêmica e intelectual ainda gozava de independência em seus trabalhos, Vygotsky já demonstrava uma visão de homem fundada na representação sócio-histórica sobre a gênese da psique. Seria no mínimo curioso se sua ideia pudesse ter alcançado tamanho desenvolvimento caso o pensamento materialista-dialético não lhe fosse algo

²⁸ A este respeito, recomenda-se a leitura da tese de Barroco (2007), ao abordar o projeto social e educacional soviético a autora oferece extensa descrição sobre o cenário russo pré e pós-revolucionário.

constitutivo, ou seja, adotado de maneira forçosa às análises psicológicas, por motivos estranhos à compreensão de que é dialeticamente que são constituídos os próprios fenômenos psíquicos.

O mesmo sinalizou Rivière (1984, p. 12, grifos do autor, tradução nossa²⁹):

Para Vygotski, a dialética não era um catecismo, nem um dogma, senão simplesmente a própria estrutura de seu modo de pensar, quase tão natural como a respiração. Compreender um problema era, para ele, situá-lo em sua gênese dialética. Precisamente, a familiaridade que Vygotski (desde seus anos escolares) com a dialética como método e os fundamentos mais profundos do pensamento marxista, o impediu sempre desenvolver uma atitude reverencial ou escolástica como a que terminaria por se impor nos tempos de Stalin. O marxismo era, em Vygotsky, uma ferramenta do próprio pensamento e não um conjunto de verdades reveladas. [...]

Como disse Kozulin, [Vygotski] «assumiu a posição mais ativa e mais difícil, ao menos nas circunstâncias soviéticas: a de tratar Marx como *um* teórico, do mesmo modo que podia tratar Hegel, Freud e Durkheim, sem prejuízos» (1984, p. 116) Naturalmente aquela atitude acabou provocando-lhe problemas ao final de sua vida.

Importante destacar que o materialismo histórico-dialético empregado na obra Vygotsky não surge como resultado de imposição das circunstâncias políticas, mas de seu profundo conhecimento dos textos de Hegel, Marx e Engels (RIVIÈRE, 1984). A abertura existente nas academias russas e ânsia pela edificação de uma psicologia marxista é que, por sua vez, tornava aquele um terreno propício para o desdobramento de suas investigações.

Para Vygotsky (1931/2012c, p. 33) um erro capital, e injustificado, era ignorar as diferenças entre a constituição biológica e cultural do psiquismo, visto que, diferentemente das funções elementares, já se demonstrava que as funções psicológicas superiores sofrem profundas mudanças ao longo do curso do desenvolvimento infantil. Apoiado na tese marxista de que a vida em sociedade

²⁹ Original: “Para Vygotski, la dialéctica no era un catecismo ni un dogma, sino sencillamente la estructura misma de su modo de pensar, casi tan natural como la respiración. Comprender un problema era, para él, situarlo en su génesis dialéctica. Precisamente, la familiaridad que tenía Vygotski (desde sus años de escolar) con la dialéctica como método y los fundamentos más profundos del pensamiento marxista, le impidió siempre desarrollar una actitud reverencial o escolástica como la que terminaría por imponerse en los tiempos de Stalin. El marxismo era, en Vygotski, una herramienta del pensamiento propio y no un conjunto de verdades reveladas. [...] Como dice Kozulin, «tomó la posición más activa y la más difícil, al menos en las circunstancias soviéticas: la de tratar a Marx como un teórico, del mismo modo que podía tratar a Hegel, Freud y Durkheim, sin prejuicios» (1984, pág. 116). Naturalmente, aquella actitud terminó por provocarle problemas al final de su vida.” (RIVIÈRE, 1984, p. 12, grifos do autor)

determina a consciência e o comportamento humano e, enquanto construção histórica, por meio dela o homem cria condições e possibilidades de existência, Vygotsky seguia no sentido de que também na objetividade da vida social encontram-se o caminho para a compreensão dos fenômenos psicológicos. Assim, concordava com Marx (1859/1996, p. 47), de que “Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social é que determina sua consciência”.

Foi com a Revolução de Outubro, que as aspirações por uma psicologia de orientação marxista se fortaleceram na União Soviética, todavia, lembra Leontiev (197-/2012, p. 420), a revolução na ciência psicológica não se reproduziu subitamente. Apesar das potentes tendências materialistas que existia na filosofia e psicologia russa, a ciência psicológica oficial que era cultivada nas universidades e colégios de antes da revolução continuava impregnada pelo espírito idealista.

Dado os limites que insere à interpretação da realidade, Vygotsky (1927/2012a) criticava enfaticamente a psicologia ocidental, ora pelo idealismo, ora pelo mecanicismo em que se alicerceavam, entretanto, comenta Tuleski (2000), a mesma crítica se estendia também à psicologia marxista ainda em construção (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 359-361). Isto porque da maneira que até então era concebida não passava de uma colcha de retalhos das citações de Marx e Engels superpostas às análises dos fenômenos psicológicos previamente compreendidos aos moldes da psicologia ocidental.

As inúmeras citações do trabalho desses autores, afirma Vygotsky (1927/2012a), não satisfaziam as necessidades da psicologia, ao contrário passava a sugerir uma interpretação escolástica do marxismo.

Quando o que nos falta é uma fórmula que *nos preste serviço* nas investigações se busca, em contrapartida, uma a que tenhamos de servir, uma fórmula que nos vemos na obrigação de demonstrar. Dessa busca só decorrem fórmulas que *paralisam* metodologicamente a investigação, como os conceitos negativos etc. De modo que é impossível ver como podemos desenvolver nossa ciência a partir dessas expressões casuais.

Não como é preciso, porque o pensamento fica constringido por um princípio de autoridade; não se estudam métodos, mas dogmas. (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 360, grifos do autor, tradução nossa³⁰)

Sendo uma de suas discussões centrais em “O significado histórico da crise da psicologia”, a qual considerada por diferentes pesquisadores (VAN DER VEER; VALSINER, 1988/1996; LORDELO, 2011; ROMANELLI, 2011) a mais representativa e densa exposição das preocupações de Vygotsky com os fundamentos da ciência psicológica, observa-se que a problematização das questões de ordem metodológica e epistêmica são aspectos basais para Vygotsky (1927/2012a, p. 360).

Como bem explica (VYGOTSKY, 1927/2012a) os fenômenos e processos psicológicos não foram objetos da obra marxista. Sequer era pretensão de Marx constituir uma metodologia para a ciência ou mesmo para a filosofia, tanto que não lhe coube o papel de esclarecer os movimentos constitutivos de seu pensamento. Apenas por isso, não se deveria esperar que a contribuição de seu trabalho possa se efetivar com a importação direta de seu conteúdo à psicologia.

[...] a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral; que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia. (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 388-389, tradução nossa³¹)

³⁰ Original: “Cuando lo que nos hace falta es una fórmula que nos preste servicio en las investigaciones se busca una a la que, en cambio, hemos de servir nosotros, una fórmula que nos vemos en la obligación de demostrar. De ésta búsqueda no resultan sino fórmulas que paralizan metodológicamente la investigación, como los conceptos negativos, etc. De modo que es imposible ver cómo podemos desarrollar nuestra ciencia a partir de esas expresiones casuales. No como hace falta, porque el pensamiento lo constriñe un principio de autoridad; no se estudian métodos, sino dogmas.” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 360).

³¹ Original: “Propongo pues esta tesis: el análisis de la crisis y de la estructura de la psicología testimonian indiscutiblemente que ningún sistema filosófico puede dominar directamente la psicología como ciencia sin la ayuda de la metodología, es decir, sin crear una ciencia general; que la única

Na construção de um sistema teórico-metodológico geral para os fenômenos e processos psicológicos, os princípios do materialismo histórico-dialético ofereciam uma via de superação à crise encontrada na psicologia. Todavia, apenas oferecendo-lhe uma ponte entre os fundamentos filosóficos e os campos particulares da ciência. Para que teorias intermediárias – ou ditas metodologias, ou ciências gerais da psicologia– pudessem ser criadas, ainda se faria necessário “[...] desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhes são próprios [...]” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 389, tradução nossa³²).

Vygotsky (1934/2012b) constantemente reiterava que essa teoria intermediária fundamentada no marxismo, representava tão somente, a apropriação de seus pressupostos ontológicos e suas injunções metodológicas para o campo das investigações do psiquismo (DANIEL JÚNIOR, 2007). De outro modo, o materialismo histórico e dialético deixaria de possuir qualquer potencial explicativo e orientador à psicologia, tornar-se-ia unicamente uma ideologia, algo que em determinado momento foi sim capaz de responder a algum problema pertinente ao homem, mas que, em seu despreendimento dos objetos que lhe era original, deixa de corresponder com a realidade perdendo seu valor para o conhecimento. Caber-lhe-ia esclarecer:

[...] é preciso saber o que se pode e o que se deve buscar no marxismo. **Não se trata de adaptar o indivíduo ao sábado, mas o sábado ao indivíduo;** o que precisamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psique, mas de modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que contenha e resuma a totalidade da verdade científica. [...] O que *se pode buscar* previamente nos *mestres* do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção (da hipótese R. R.). Não quero receber de

aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general, porque esta psicología no sería otra cosa que la dialéctica de la psicología; toda aplicación del marxismo a la psicología por otras vías, o desde otros presupuestos, fuera de este planteamiento, conducirá inevitablemente a construcciones escolásticas o verbalistas y a disolver la dialéctica en encuestas y tests; a razonar sobre las cosas basándose en sus rasgos externos, casuales y secundarios; a la pérdida total de todo criterio objetivo y a intentar negar todas las tendencias históricas en el desarrollo de la psicología; a una revolución simplemente terminológica. En resumen, a una burda deformación del marxismo y de la psicología.” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 388-389).

³² Original: “[...] desvelar la esencia del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes sobre sus variaciones, sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad, crear las categorías y conceptos que les son propios [...]” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 389).

lambuja, pegando um punhado de citações, **o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique** (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 389, itálico do autor, negrito nosso, tradução nossa³³)

Mas porque essa incursão sobre a questão da base marxista no pensamento de Vygotsky? Basicamente, porque devemos apreender quais os reais compromissos teórico-metodológicos do autor. Embora os trabalhos de Marx lhe apresentasse o modelo de pensamento a ser adotado, a verdadeira base para sua produção do conhecimento psicológico não se encontrava naquelas obras, mas na própria realidade. Para Vygotsky o valor da obra marxista repousava nos princípios pelos quais se havia orientado, seu fundamento materialista e o movimento de pensamento que se seguiu, todavia, o único compromisso do autor bielorrusso era com a apreensão da realidade, da verdade oculta sobre a aparência dos fenômenos psíquicos.

O objetivo da ciência residia em compreender o objeto tal como ele se apresenta e se constitui, isto significa buscar pela compreensão da realidade, aquilo que existe independente e dependentemente da consciência humana. Por essa razão que o autor dizia: “Nos referiremos aos sistemas tendo em conta suas tendências, as oposições entre uns e outros, seus condicionamentos reais e sua essência teórico-cognoscitiva, ou seja, **sua correspondência com a realidade, para cujo conhecimento está destinado**” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 264, grifo nosso, tradução nossa³⁴).

Não é difícil identificar a grande aproximação de Vygotsky (1927/2012c) aos fundamentos de Marx e Engels. Além do que já tem sido exposto, no fragmento seguinte fica claro um dos pontos de encontro entre ambos:

Engels considera inclusive que a classificação puramente lógica dos juízos de Hegel se embasa não só no pensamento, senão também nas

³³ Original: “[...] hay que saber lo que se puede y lo que se debe buscar en el marxismo. No se trata de adaptar el individuo al sábado, sino el sábado al individuo; lo que necesitamos encontrar en nuestros autores es una teoría que ayude a conocer la psique, pero en modo alguno la solución del problema de la psique, la fórmula que encierre y resuma la totalidad de la verdad científica. [...] Lo que se puede buscar previamente en los maestros del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción (de la hipótesis. R. R.) No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en la globalidad del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique.” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 389).

³⁴ Original: “Referiremos-nos a los sistemas teniendo en cuenta sus tendencias, las oposiciones entre unos y otros, sus condicionamientos reales y su esencia teórico-cognoscitiva, es decir, su correspondencia con la realidad, a cuyo conocimiento están destinados.” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 264).

leis da natureza. Esse é precisamente a característica que ele considera distinto da lógica dialética. «... O que em Hegel nos é mostrado como um desenvolvimento da forma discursiva do juízo como tal, responde ao desenvolvimento dos nossos conhecimentos teóricos sobre a natureza do devir em geral, conhecimentos que descansam sobre uma base empírica. O que demonstra, em efeito, que as leis do pensamento e as leis naturais coincidem necessariamente entre si quando se as conhece de um modo certo» (Ibidem, págs. 539-540). Estas palavras contêm a chave da psicologia geral como parte da dialética: esta correspondência entre pensamento e realidade que se dá na ciência constitui por sua vez o objeto e o critério fundamental e inclusive o método da psicologia geral, isto é, seu princípio geral. (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 290, tradução nossa³⁵).

Nesse sentido, chamamos a atenção para tese de doutorado de Sant’Ana-Loos (2013). Seu objetivo foi discutir o que considerou serem algumas incorreções na interpretação do projeto teórico-metodológico do autor, em que frequentemente se anuncia tratar de uma teoria psicológica marxista, mas a despeito de que, diz a autora, o próprio Vygotsky demarcava categoricamente não ser o seu intento (SANT’ANA-LOOS, 2013). A predileção de Vygotsky (1927/2012a) pelo marxismo era por conter um método, um meio de se conduzir ao conhecimento, então, suscita a autora, se poderia até mesmo discutir o quanto seu trabalho efetivamente pode ser definido como uma teoria marxista. É fato que na última parte de “O significado histórico da crise [...]”, Vygotsky (1927/2012a) tece algumas alusões sobre como, terminologicamente, caberia se denominar a nova psicologia, suscita ser inadequado designá-la como psicologia objetiva ou psicologia do comportamento e, embora hesite, refere-se a ela denominando-a de psicologia marxista. Ainda que isso possa ter ocorrido em função das circunstâncias³⁶, Vygotsky (1927/2012a) era consciente sobre o significado com

³⁵ Original: “Engels considera incluso que la clasificación puramente lógica de los juicios de Hegel se basa no sólo en el pensamiento, sino también en las leyes de la naturaleza. Ese es precisamente el rasgo que él considera distinto de la lógica dialéctica. «... Lo que en Hegel se nos muestra como un desarrollo de la forma discursiva del juicio como tal, responde al desarrollo de nuestros conocimientos teóricos sobre la naturaleza del devenir en general, conocimientos que descansan sobre una base empírica. Lo que demuestra, en efecto, que las leyes del pensamiento y las leyes naturales coinciden necesariamente entre sí cuando se las conoce de un modo certero» (Ibidem, págs. 539-540). Estas palabras encierran la clave de la psicología general como parte de la dialéctica: esta correspondencia entre pensamiento y realidad que se da en la ciencia constituye a la vez el objeto y el criterio fundamental e incluso el método de la psicología general, es decir, su principio general.” (VYGOTSKY, 1927/2012c, p. 290).

³⁶ Não podemos ignorar os aspectos contextuais. A Revolução Russa de 1917 e, posteriormente, os ideais da sociedade soviética assumiam o marxismo como um de seus pilares fundamentais. Os trabalhos de Vygotsky são desenvolvidos ao longo de um período que passa a exercer crescente pressão política aos grupos de intelectuais e não apenas para que ciência e educação se organizassem à base

que empregava tal termo. Esse o remetia estritamente à concepção de uma psicologia de base materialista histórico-dialética.

[...] o que Vygotsky buscava na Psicologia era um equilíbrio entre o estudo da realidade material (imane)nte) – que pode ser objetivada (captada diretamente pelos sentidos, mensurada) – e “a investigação dos problemas mais transcendentais” (ibidem, p. 42; minha tradução), isto é, daquilo que vai além desta realidade concreta e que pode ser sentido e percebido por outras vias além daquelas estritamente biológicas (como, por exemplo, a própria subjetividade humana). Vygotsky considerava a eliminação da consciência enquanto objeto da Psicologia algo absurdo, defendendo ser impossível estudar o comportamento do homem e suas complexas formas de atividade independente de sua psique. (SANT’ANA-LOOS, 2013, p. 155)

Devemos ter em mente que para Vygotsky (1927/2012a) a realidade devia ser encarada enquanto realidade mediada e determinada historicamente, pois assim caracteriza-se o processo de constituição da consciência e da própria conformação dos fatos psicológicos. Os métodos científicos no processo de conhecimento portam-se, então, enquanto instrumentos do pensamento, permitindo ao homem a cognoscibilidade sobre o mundo. Inexiste apreensão direta, estéril e absoluta, o que existe são aproximações menores ou maiores entre a representação científica da realidade e a própria realidade.

Suas críticas aos sistemas psicológicos embora marcantes em suas obras, não conduzem à percepção de um pesquisador avesso às suas contribuições. À reflexologia coube o reconhecimento do potencial explicativo dos processos básicos, à Gestalt sua oposição à decomposição dos processos superiores em seus elementos, à psicanálise sua atenção à dimensão afetiva, etc. Por isso, falamos de um autor que dialoga com essas teorias em função dos problemas pertinentes ao estudo dos fenômenos psíquicos, que parte das imposições do objeto e busca mediante a crítica examinar as possibilidades de interpretação científica. Os fundamentos teórico-metodológicos que o orientam não são tomados por Vygotsky (1931/2012c) como uma cama de Procrusto, algo estático ao qual se submete o objeto que se estuda. Isto porque, o que se busca

dos mesmos fundamentos, mas que o trabalho dos autores fossem declaradamente trabalhos de base marxistas. O socialismo possuía uma demanda, a construção de uma nova sociedade, de um novo homem, o fortalecimento do projeto político e social russo exigia, então, a ratificação da teoria marxista no seu papel de libertar o homem das ilusões, indicando-lhe a origem dessas.

não é a correspondência do objeto com os fundamentos metodológicos, senão o seu inverso.

O compromisso de Vygotsky (1927/2012a; 1931/2012c) residia na apreensão de objetos de estudo pertencentes à psicologia. Em nenhum momento subvertia o trabalho de Marx e Engels em seu critério de verdade. Destarte, estende-se à questão metodológica aquilo que apontou sobre a condição dos conceitos:

[...] qualquer descoberta na ciência, qualquer passo adiante na ciência empírica, é sempre ao mesmo tempo um ato de crítica do conceito. [...] se a ciência só descobrisse fatos, sem ampliar com ele os limites dos conceitos, não descobriria nada novo; permaneceria estancada, se limitaria a encontrar uma e outra vez novos exemplos do mesmo conceito. Todo novo grão de um fato é já uma ampliação do conceito. Toda nova relação descoberta entre dois fatos exige imediatamente a crítica dos dois conceitos correspondentes e o estabelecimento de novas relações entre eles. (VYGOTSKY, 1927/2013a, p. 284)³⁷

De Marx o que importa a Vygotsky (1927/2012c) é o método, o meio, o instrumento de pensamento. Pois então, no que isso se refletia? Para que uma teoria se torne viável Vygotsky (1927/2012a, p. 246) entendeu a necessidade da emergência de uma perspectiva realista-objetiva à psicologia, “[...] isto é, materialista em gnosiologia e dialética em lógica”. Nesse enfoque, lembra o autor, analisa-se que é a realidade que determina nossa experiência, o objeto da ciência e o seu método, sendo, portanto, impossível para a ciência prescindir-se dela (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 246). Conforme Romanelli (2011), com essa abordagem psicológica o autor se compromete a entender o homem concreto (o homem constituído em um realidade histórica objetiva), reiterando que o psiquismo é, também, uma realidade objetiva que pode ser desvelada mediante compreensão dialética.

Os pressupostos ontológicos tomados por Vygotsky (1931/2012c) como ponto de partida suplantavam a tarefa de precisar o elo e entrelaçamento entre o desenvolvimento social e desenvolvimento individual no percurso da humanidade e do

³⁷ Original: “[...] cualquier descubrimiento en la ciencia, cualquier paso adelante en la ciencia empírica, es siempre al mismo tiempo un acto de crítica del concepto. [...] si la ciencia sólo descubriera hechos, sin ampliar con ello los límites de los conceptos, no descubriría nada nuevo; permanecería estancada, se limitaría a encontrar una y otra vez nuevos ejemplares de los mismos conceptos. Todo nuevo grano de un hecho es ya una ampliación del concepto. Toda nueva relación descubierta entre dos hechos exige inmediatamente la crítica de los dos conceptos correspondientes y el establecimiento de nuevas relaciones entre ellos.” (VYGOTSKY, 1927/2012a, p. 284)

desenvolvimento do sujeito. Papel que cumpre as evidências da relevância dos instrumentos culturais à evolução do psiquismo e da atividade humana.

Especialmente em “Estudos sobre a história do comportamento”, obra de Vygotsky e Luria (1930/1996), é por isso que as argumentações são substanciadas pela discussão dos dados de pesquisa de antropólogos e sociólogos como Thurnwald e Lévy-Bruhl. A esse respeito, comentam Wertsch e Tulviste (2002, p. 73-74), podemos constatar a grande familiaridade dos autores soviéticos com as teorias gerais da cultura, de onde emerge maior proximidade à interpretação da escola francesa de Durkheim. Contrários à ideia da antropologia evolucionista britânica de que o funcionamento mental do homem permanece basicamente o mesmo ao longo de diferentes períodos históricos, os autores (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996) concordavam que a cultura origina formas especiais de comportamento, altera o funcionamento mental e é responsável pelo desenvolvimento do comportamento humano³⁸. Enquanto sujeitos sociais, os seres humanos modificam os modos, os meios e a natureza de seu comportamento, produzem transformações sobre sua própria constituição ao desenvolverem formas especificamente culturais de conduta.

Conforme Nuernberg e Zanella (2003), Lévy-Bruhl reconhecia as mudanças qualitativas do pensamento humano ao longo do desenvolvimento histórico e produziu um debate que se localizava na comparação das diferenças na configuração cognitiva de culturas distintas. Em seu trabalho as formas primitivas de pensamento são postas em oposição às formas científicas de abordagem da realidade, sendo que, se nas primeiras, as ideias mágicas possuem ampla aceitação, nestas últimas, em que predomina uma leitura lógico-causal dos acontecimentos, todo tipo de explicação que fuja às leis da lógica tenderá a ser rejeitado (NUERNBERG; ZANELLA, 2003).

Essas diferenças qualitativas, segundo Lévy-Bruhl, não possuiriam sua origem na seleção natural, tal como entenderam os evolucionistas, mas sim no desenvolvimento social. Isto porque as formas primitivas de pensamento representavam modos diferentes de funcionamento cognitivo em função da limitação de instrumentos psicológicos que lhes estão disponíveis e um dado contexto histórico (NUERNBERG; ZANELLA, 2003). Ao longo de seu trabalho Vygotsky e Luria (1930/1996) corroboram

³⁸ Cf. Van der Veer (1991).

essa e suas próprias teses também com as pesquisas de Thurnwald, tomando-as neste caso, predominantemente, para exemplificar o modo como os instrumentos são utilizados em culturas primitivas.

Contudo, nos relembram Wertsch e Tulviste (2002) os indícios não são de um interesse maior pelas teorias gerais da cultura por parte dos autores (VYGOTSKY; LURIA, 1930/1996), sejam elas elaborados pelos evolucionistas, pelos relativistas culturais ou pelos sociólogos franceses. Recorrem a elas tanto quanto necessário aos seus estritos interesses em evidenciar as transformações cruciais que o desenvolvimento histórico e cultural proporciona para o comportamento humano. Como descrito por Luria (1992), o “cultural” abordado na teoria de Vygotsky (1931/2012c) referia-se essencialmente ao modo estruturado com que a sociedade dispõe as demandas e as ferramentas, físicas e mentais, para satisfazê-las. Enquanto que já se reconhecia que os instrumentos orientados às ações externas do homem modificavam sua forma de relação com o mundo, ainda era nova a ideia de que os processos psicológicos são mediados em nível intrapsicológico por instrumentos.

Vygotsky concorda que a cultura possui existência concreta nos processos sociais e que esses constituem a base para a emergência de processos mentais individuais. Embora em suas obras não defina seu conceito de cultura, como assinalam Wertsch e Tulviste (2002), não se sugere que seja possível reduzir a concepção de cultura a um conjunto de princípios que se apliquem a processos intermentais. A questão é que no período em que possui por foco principal em sua pesquisa o estudo da constituição e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ofereceu prioridade analítica ao caráter mediador dos instrumentos da cultura e não a uma noção ampla de cultura.

Por se tratar de aspecto crucial da conduta humana, sua análise da cultura é parte do esforço pela elaboração da noção de mediação. Verifica-se que a apropriação de instrumentos culturais transforma fundamentalmente a relação do homem com o mundo e seu próprio funcionamento psicológico, porque:

[...] ao ser incluída no processo de comportamento, a ferramenta psicológica altera integralmente o fluxo e a estrutura das funções mentais. Ela faz isso determinando a estrutura das funções mentais. Ela faz isso determinando a estrutura de um novo ato instrumental,

exatamente como uma ferramenta técnica altera o processo de uma adaptação natural ao determinar a forma das operações de trabalho. (VYGOTSKY, 1981³⁹, p. 137 apud WERTSCH; TULVISTE, 2002)

A tese de que o homem ao transformar a natureza não só a humaniza, mas neste processo ele próprio se humaniza, ou dito de outra forma, constrói o mundo, objetiva e subjetivamente, como mostram Facci e Tuleski (2006, p. 2), é a base do pensamento de Vygotsky sobre a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim esta forma de superação das formas imediatas de interação, insere a necessidades de apreender o desenvolvimento das relações de mediação para os fenômenos e processos psicológicos.

Também pontuado por Bernardes (2010), podemos verificar que a concepção de homem e de mundo, bem como os pressupostos teórico-metodológicos, são pano de fundo da definição dos problemas de pesquisa e do encaminhamento de esforços para a investigação, análise e interpretação da realidade. O método, como é o caso, tornar-se compreensivo a partir de seus pressupostos, pois é a partir deles ou na relação com eles que o método se constitui.

A relação intrínseca se mantém entre teoria e método, aspecto destacado por Molon (2008; 2011) ao se debruçar sobre a análise da construção da obra de Vygotsky. Conforme a autora, em vista de uma perspectiva crítica, Vygotsky não dissocia teoria e método, sendo que na elaboração teórica que se evidencia a construção do seu método e na discussão do método que ocorre o aprofundamento na sua teoria.

O próprio Vygotsky (1931/2012c) acentua que na produção do conhecimento o método não pode ser compreendido unicamente como produto ou, no seu oposto, como algo a priori à elaboração teórica, mas sim como algo que se constitui simultaneamente. Entende: “a investigação [...] é sempre uma equação de duas incógnitas. A elaboração do problema e do método se desenvolvem em conjunto, contudo, não de um modo paralelo. [...] O método, neste caso, é ao mesmo tempo pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47, tradução

³⁹ VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Org.). The concept of activity in soviet psychology. Nova York: Sharpe, 1981. p. 144-188.

nossa⁴⁰). Para a práxis em psicologia, a extensão com que o método determina a investigação faz-se notar que:

O método é indispensável e constitutivo de todo o processo de produção de conhecimento, desde a escolha do objeto, a definição do problema, a elaboração dos instrumentos, a intervenção na realidade, os caminhos trilhados na investigação, passando pela produção e obtenção dos dados, e está presente também na elaboração das análises e nas reflexões. (MOLON, 2008, p. 59).

O materialismo histórico-dialético presente em Vygotsky sugere, constantemente, que a gênese do desenvolvimento psicológico decorre de condições concretas do sujeito. Sirgado (2000) esclarece que isto significa entender a primazia da materialidade sobre o psiquismo e, portanto, observar conformidades com os aspectos históricos, culturais e sociais. O que não é uma identificação com entendimentos racionalistas e empiricistas, uma vez que enfatiza a produção da atividade do sujeito.

Temos dito aqui que para Vygotsky (1931/2012c; 2007) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é decorrente de um processo de apropriação da cultura com a transformação de formas elementares de ação em formas complexas de característica mediada. Sendo assim, torna-se necessário compreendê-la em sua natureza social e histórica, todavia esse princípio cria-nos um problema, o do método aplicado à investigação.

Com base no que fora exposto pensamos estar claro que chegar a qualquer entendimento da constituição do psiquismo humano faz parte de um resultado metodológico e, em Vygotsky o materialismo histórico-dialético. Era isto que dizia em carta endereçada a Luria ao afirmar: “a questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade” (VYGOTSKY, 1926 apud VAN DER VEER, 1988/1996). O método possui função orientadora ao longo do processo de produção de conhecimento e seria inconcebível chegar a conclusões corretas quando os princípios que lhe embasa estão errados.

A saber:

⁴⁰ Original: “La investigación [...] es siempre una ecuación con dos incógnitas. La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo [...] El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47).

Em qualquer nova área a investigação começa necessariamente pela busca e elaboração do método. **Poderíamos afirmar como princípio geral que toda abordagem fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação.** O objeto e o método de investigação mantem uma relação muito estreita. Portanto, a investigação adquire uma forma e curso completamente novo quando está relacionado com a busca de um método novo, adequado ao novo problema; **neste caso a investigação se diferencia substancialmente daquelas formas na qual o estudo simplesmente aplica às novas áreas os métodos já elaborados e estabelecidos na ciência** (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47, grifo nosso, tradução nossa⁴¹)

No estudo das funções psicológicas superiores Vygotsky (1931/2012c) assinala uma nova necessidade, caracterizar um método adequado a esse objeto de estudo. A especificidade do processo de modificação do comportamento humano, a que se denomina de desenvolvimento cultural, exige métodos e modos de investigação peculiares. Conhecer estas peculiaridades e assumi-las conscientemente como ponto de partida é indispensável para assegurar a coerência teórico-metodológica. Como disse Bernardes (2010) a demanda existente é abordar este novo problema a partir de um novo método de investigação e, para tanto, é essencial que este seja elaborado em vista dos fundamentos gnosiológicos, ontológicos e lógicos que atendam as estas necessidades. Passemos então a discuti-lo.

A partir do tópico seguinte buscaremos explorar de modo mais minucioso o caráter metodológico que Vygotsky defende na investigação das funções psicológicas superiores, bem como suas críticas aos modos de se proceder essas investigações. Para isso, nos valem especialmente de duas obras, sendo a “História do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores” (VYGOTSKY, 1931/2012c) e a “Formação social da mente”, livro que reúne compilações desses e outros textos de Vygotsky.

⁴¹ Original: “En cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método. Podríamos enunciar como tesis general que todo planteamiento fundamentalmente nuevo de los problemas científicos, conduce inevitablemente a nuevos métodos y técnicas de investigación. El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha. Por ello, la investigación adquire una forma y curso completamente nuevos cuando está relacionada con la búsqueda de un método nuevo, adecuado al nuevo problema; en este caso la investigación se diferencia sustancialmente de aquellas formas en las que el estudio simplemente aplica a las nuevas áreas los métodos ya elaborados y establecidos en la ciencia.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 47)

3.3 ASPECTOS FUNDAMENTAIS DO MÉTODO

Cabe-nos destacar que a concepção de método conjuga duas definições oportunamente reconhecidas por Vygotsky (1931/2012c), define-se por método tanto aquilo que constitui aspecto pertencente ao campo teórico-filosófico quanto ao da prática de investigação científica. Com isso, queremos dizer que tanto se refere à perspectiva epistemológica, dimensão filosófica mais geral que direciona a pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos empregados na ocasião empírica (DELARI JUNIOR, 2011; ROMANELLI, 2011). Na efetivação do estudo científico de orientação dialética estas duas facetas, indissociáveis, mantêm, ou sempre devem manter uma relação mútua.

Vygotsky dedicou-se a assinalar os aspectos primordiais do método e, em alguns momentos, também algumas técnicas fecundas que se poderia encontrar na pesquisa de diferentes pesquisadores. Todavia é, de fato, no detalhamento das investigações conduzidas por pesquisadores de seu próprio grupo que a técnica possui maior evidência. Nem por isso deixou de expressar que indubitavelmente as técnicas podem ser das mais diversas possíveis, o método enquanto um conjunto de princípios é o seu aspecto central. Por isso dizia:

Começaremos com o principal alicerce do nosso método de investigação [...] e depois passaremos ao quadro esquemático do método concreto, isto é, a técnica e organização da investigação experimental. A técnica concreta pode assumir formas variadas conforme seja o conteúdo do problema que se estudada (memória, raciocínio, etc.), a personalidade do sujeito (crianças de idades e características diferentes), as tarefas específicas de investigação (análise, gênese de algum processo) e, finalmente, o caráter da investigação (experimental, clínica). (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 48, tradução nossa⁴²)

Esclarece-nos sobre esse assunto o comentário de Delari Junior (2011, p. 11): “[...] se o método trata de princípios ele permite diferentes procedimentos [...]. Em todo o caso, o princípio deve ser resguardado, são os princípios dinâmicos que devem

⁴² Original: “Empezaremos por la fundamentación principal del método de nuestra investigación [...] y pasaremos luego al cuadro esquemático del método concreto, es decir, a la técnica y organización de la investigación experimental. La técnica concreta puede adoptar formas variadas según sea el contenido del problema que se estudia (memoria, pensamiento, etc.), la personalidad del sujeto (el niño de edad y tipo diferente), las tareas específicas de la investigación en concreto (análisis, génesis de algún proceso) y, finalmente, e carácter de la investigación (experimental, clínica).” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 48)

subordinar os meios, e não os meios serem tomados por princípios imutáveis, logo insubstituíveis”.

Se no período em que Vygotsky veio a problematizar a abordagem das funções psicológicas superiores na psicologia, o dilema que preponderava era o de conceber um método adequado à abordagem desses processos em suas peculiaridades, hoje, nosso problema nos parece ser o de identificar como de fato esse conhecimento fundamenta as construções dos meios e das técnicas que podem nos auxiliar na investigação. Temos carecido dessa discussão para apoiar a prática empírica e precisamos reconhecer o caminho de análise que nos permitiria a concepção de estratégias capazes de viabilizar o estudo do funcionamento psicológico superior de forma coerente ao método de pensamento que se suscita.

Ao longo de suas obras Vygotsky constantemente ressaltou que o desenvolvimento psíquico é, por natureza, parte de um desenvolvimento histórico. Assim, observamos que ao nascer o indivíduo possui determinada capacidade de resolução de problemas práticos, uma capacidade motora básica para afastar ou pegar alguns objetos, executar certas tarefas, todas as quais caracteristicamente simples. Contudo, ao longo de seu desenvolvimento as capacidades passam a adquirir formas culturais, organização complexa por resultado de um processo de transformações qualitativas de sua atividade psicológica. Diante desta constatação, é evidente o fato de que o estudo do funcionamento psicológico superior exige um estudo histórico.

Como afirmava (VYGOTSKY, 1931/2012c, 2007), constitui um erro compreender que estudar algo historicamente, por definição, refira-se ao estudo de um evento do passado. Essa ideia é razão para que se imagine haver uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. Assim explica:

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. **Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento.** Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se engloba o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde quando surge até quando desaparece, isso **implica evidenciar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe.** Assim, então, **a investigação histórica da conduta não é algo**

que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 66-67, grifo nosso, tradução nossa⁴³)

Na década de 1920, alguns teóricos da União Soviética já se utilizavam de abordagens históricas e do desenvolvimento no estudo da natureza humana. Um deles foi Blonsky⁴⁴, de quem Vygotsky (2007, p. 75), resgatava a máxima de que “o comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento”.

Como foi assinalado por Vygotsky (1931/2012c, p. 66-67), estudar o funcionamento psicológico superior historicamente se impõe à investigação não como método complementar, mas como sua verdadeira base. Partindo da materialidade se permite chegar ao entendimento do fenômeno em sua gênese, desenvolvimento e transformações, revelando, enfim, a essência do fenômeno. Atento aos requisitos do método Vygotsky (1931/2012c; 2007) definiu aqueles que seriam os três traços fundamentais à investigação psicológica: a) realizar uma análise do processo em oposição a uma análise dos objetos (produto); b) uma análise explicativa e não descritiva e; por fim, c) uma análise que resgate o movimento implicado em formas psicológicas que se apresentem fossilizadas.

Para compreender o caráter dessas preocupações metodológicas, torna-se útil entendê-las a partir de sua forma negativa, ou dito de outra maneira, das teses que vinha a confrontar. No texto “História do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores” no segundo e terceiro capítulo da obra de Vygotsky (1931/2012c), mas principalmente no terceiro, intitulado de Análise das funções psicológicas superiores, o leitor poderá encontrar parte preponderante daquilo que compõe o exame de Vygotsky sobre as formas de investigação dos processos psicológicos. A primeira problemática realçada por Vygotsky (1931/2012c) é a decomposição das formas complexas de atividade psíquica.

⁴³ Original: “[...] el estudio histórico, dicho sea de paso. simplemente significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 66-67).

⁴⁴⁴⁴ BLONSKY, P. P. *Essays in Scientific Psychology*. Moscou: State Publishing House, 1921.

Na psicologia, afirmou Vygotsky (1931/2012c), há a propensão de se entender que o estudo das formações e processos psicológicos complexos requeira sua decomposição em seus elementos constituintes, todavia, com isso se perde no caminho o seu caráter unitário estrutural. Ao reduzir tudo a processos da ordem mais elementar não se consegue pôr em manifesto suas propriedades e leis organicamente específicas, o que para as formações complexas significa perder suas características. Tanto a velha psicologia empírica quanto a nova psicologia objetiva, compartilhavam essa mesma atitude analítica em sua proposta de investigação científica, uma divisão do todo em elementos primários e a redução das formações superiores às inferiores, desprezando-se o problema qualitativo entre elas. Os conceitos de sistema e de função, ainda pouco compreendidos por aquela psicologia, como pontuou Vygotsky (1931/2012c), se diferenciava radicalmente da ideia de soma aritmética ou da cadeia mecânica de reações, pois o sistema como tal possui suas próprias peculiaridades e a relação entre as funções, possui um caráter integral, uma relação com o todo.

Na psicologia infantil o desejo de conhecer as leis fundamentais do desenvolvimento a partir de relações simplíssimas demonstrava para Vygotsky (1931/2012c) claramente que a psicologia analisava o desenvolvimento do comportamento em analogia ao desenvolvimento embrionário, ou seja, como um processo natural e biológico. Pretendia-se mediante a análise encontrar de quais funções primárias outras, mais complexas, surgiam. Sua proposta era sustentada pelo fato já bem conhecido e relevante de que o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida coincide com o desenvolvimento das principais funções psíquicas da criança nesse período. Estes dados criavam à psicologia “um fogo de vista” a partir do qual se desapercebia a importância do desenvolvimento cultural infantil, o início do emprego de ferramentas e da linguagem. Se por um lado, dizia Vygotsky (1931/2012c) a psicologia objetiva se negava desse modo a reconhecer as diferenças entre funções elementares e superiores, classificando-as apenas em inatas e adquiridas, a psicologia empírica reduzia o desenvolvimento psíquico ao desenvolvimento biológico sem pretender precisar suas origens.

Isso ocorria porque no lugar de se objetivar esclarecer sua gênese substituía-se a intensão do estudo explicativo pelo descritivo e limitava-se a analisar algumas formas

complexas de comportamento conforme os diferentes estágios do desenvolvimento de modo que o entendimento oferecido tanto não era o do desenvolvimento da forma em sua unidade, mas sim de elementos isolados, quanto não pelos seus nexos causais, mas sua associação a uma ou outra etapa do desenvolvimento, essas entendidas na perspectiva cronológica. Vygotsky (1931/2012c) argumentava que o desconhecimento da gênese das funções psicológicas superiores conduzia fatalmente a uma concepção metafísica e dualística, pois nelas “as formas da memória, da atenção, do pensamento, tanto superiores como elementares, coexistem entre si, são independentes umas das outras, não guardam nenhuma relação genética, funcional ou estrutural, como se desde o princípio houvessem sido criadas nessa dupla forma” (p. 19, tradução nossa⁴⁵).

Representando o retorno da psicologia ao idealismo puro, neoplatônico, tinha-se a total renúncia ao estudo causal e materialista dos problemas psicológicos. Assim sendo, o desenvolvimento cultural encontrava apartado da história, como se tratasse de um processo independente, autossuficiente e regido por um autodesenvolvimento. O estudo do desenvolvimento infantil e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores em abstrato, à margem do meio social (VYGOTSKY, 1931/2012c).

Pois bem, independentemente de seus polos, a psicologia além de todo o problema no plano de suas análises, revelava se embasar num único tipo de esquema às suas investigações. Todas as investigações experimentais partiam dos princípios do esquema de estímulo-reação. Explicava o autor:

Por mais peculiar e complexo que seja o tipo de estrutura do experimento psicológico, resulta nada difícil encontrar a mencionada base universal, embora sejam muitos os diferentes temas e procedimentos utilizados pelo psicólogo. Ele sempre tenta influenciar de alguma forma sobre o homem, de apresentá-lo umas ou outras excitações, de estimular sua conduta ou sua vivência de um modo ou outra, com o fim de estudar, investigar, analisar, descrever, comparar a resposta ao estímulo dado, a reação causada por esse estímulo. O próprio sentido do experimento consiste em provocar artificialmente o fenômeno que se estuda, variar as condições por meio das quais transcorre, modificá-lo de acordo com os fins que se persegue. Por consequência, o meio mais importante e fundamental, inclusive único do

⁴⁵ Original: “[...] las formas de la memoria, de la atención, del pensamiento, tanto superiores como inferiores, coexisten entre sí, son independientes unas de otras, no guardan ninguna relación genética, funcional o estructural, como si desde el principio hubieran sido creadas en esa doble forma” (VYGOTSKY, 1933/2012c, p. 19)

experimento psicológico, é a análise de correlação do estímulo-reação. (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 48, tradução nossa⁴⁶)

Essa base, bem comentou (VYGOTSKY, 1931/2012c), já se encontrava na velha psicologia empírica, embora passasse a ser muito mais explícita nas abordagens demasiadamente objetivas como o behaviorismo watsoniano e a reflexologia da época. Esse esquema embora frequentemente considerado característica especial da psicologia objetiva, seu suposto diferencial metodológico em relação ao empirismo (o método subjetivo), não lhe era original. Esse princípio se formalizou nas pesquisas experimentais da psicofisiologia, onde ainda atende aos requisitos de seu objeto (os processos básicos), mas por extensão passou a ser aplicado indiscriminadamente com todos os demais processos, simples ou complexos. Para Vygotsky (1931/2012c) o que se verificava é que nenhum dos ramos da psicologia estava, portanto, sendo consciente sobre a reorganização metodológica que acompanha a investigação desses distintos processos.

Defendendo o que se qualificou como método genético – ou determinados momentos genético-experimental e genético-causal –, Vygotsky (1931/2012c) chamava a atenção para a necessidade de análise das relações dinâmico-causais que engendram os fenômenos psicológicos. Essa análise se iniciava deixando manifesta as relações efetivas que se ocultam por de trás da aparência externa dos processos para, então, buscar a identificação do surgimento e do desaparecimento; das causas e das condições da pluralidade de vínculos reais que constituem a base dos objetos em estudo. Nesse norte, como declara Vygotsky (1931/2012c, p. 103), seguia-se a ideia de Lewin que diferenciava em psicologia o ponto de vista fenotípico e genético, tendo em vista que o fenômeno não se define por sua forma externa, mas sim por sua origem real.

⁴⁶ Original: “Por muy peculiar y complejo que sea el tipo de estructura del experimento psicológico, resulta nada difícil hallar la mencionada base universal, aunque sean muy diferentes los temas y procedimientos utilizados por el psicólogo. Se trata siempre de influir de alguna forma sobre el hombre, de presentarle unas u otras excitaciones, de estimular su conducta o su vivencia de un modo u otro, con el fin de estudiar, investigar, analizar, describir, comparar la respuesta al estímulo dado, la reacción que provoca este estímulo. El propio sentido del experimento consiste en provocar artificialmente el fenómeno que se estudia, variar las condiciones en medio de las cuales transcurre, modificarlo de acuerdo con los fines que se persiguen. Por consiguiente, el medio más importante y fundamental incluso único del experimento psicológico es el análisis correlativo del estímulo-reacción.” (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 48).

Como adiantamos, para tal intento o método deveria conter três momentos, o primeiro deles, **analisar processos ao invés de objetos**, que implica uma exposição dinâmica daquilo que constitui a história dos fenômenos psicológicos. Conforme Zanella et al. (2007) essa propositiva se contrapõe às teorias cuja a análise recai sobre formas supostamente estáveis através da decomposição dos objetos pelos elementos que os constitui. Diretamente relacionada ao pressuposto do materialismo histórico-dialético, essa diretriz decorre da premissa de que o objeto não nos é dado de modo direto, o que requer a investigação dos movimentos que lhes são subjacentes. Compreender as funções psicológicas superiores a partir do estudo de seu processo de desenvolvimento representa, como disse Vygotsky (1931/2012c, 2007) uma busca pela emergência daquilo que só pode ser compreendido enquanto processo, não como algo que é, mas que está sendo a partir do que foi. Isso conduz a psicologia um modo de investigar pautado numa noção dinâmica e histórica do psiquismo e do sujeito.

A primeira premissa compromete-se integralmente com a segunda, uma defesa da **explicação ao invés da descrição** do objeto de estudo. Vygotsky (2007, p. 65) é claro ao dizer que quando se refere ao estudo de um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, a procura se dá pelas suas bases causais. Em uma investigação sob o ponto de vista fenotípico (descritivo), ao iniciarmos uma análise diretamente pelas manifestações e aparências comuns de um objeto poderemos equivocadamente considerá-lo pertencente à mesma categoria de um fenômeno substancialmente distinto. Assim argumenta:

Nossa pesquisa da fala de crianças pequenas leva-nos ao princípio básico formulado por Lewin: dois processos fenotipicamente idênticos ou similares podem ser radicalmente diferentes em seus aspectos dinâmico-causais e, vice-versa, dois processos muito próximos quanto à sua natureza dinâmico-causal podem ser muito diferentes fenotipicamente. [...] a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. **Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas.** A tarefa da análise é revelar essas relações. (VYGOTSKY, 2007, p. 65-66, grifo nosso)

Por isso, julga-se que uma verdadeira análise científica se difere radicalmente da análise introspectiva subjetiva, de onde, por sua natureza, não se pode esperar ir além

da pura descrição dos fenômenos (VYGOTSKY, 2007). O tipo de análise objetiva que se faz necessário defender seria aquele que mostra a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis. Notoriamente, como Vygotsky (2007) já ressaltava, não se pode deixar de pontuar que uma abordagem explicativa se torna impossível se ignorarmos a manifestação externa dos fenômenos:

Necessariamente, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das idiosincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real. (VYGOTSKY, 2007, p. 66)

A superação dos aspectos imediatamente disponíveis do objeto é necessária para emergência histórica e social do fenômeno. Na discussão de Zanella et. al. (2007, p. 29), apreende-se que mais do que estudar o modo como algo se apresenta, faz imprescindível descobrir como foi que passou a se apresentar do modo como se apresenta naquele dado momento, atenção oferecida a fim de propiciar a desnaturalização dos fenômenos em face da complexidade das relações que o instituiu.

Algumas funções psicológicas superiores alcançam formas que mais se assemelham a respostas automatizadas, o que dificulta consideravelmente a identificação de seu caráter social, cultural e histórico. Reconhecendo este fato Vygotsky (1931/2012c; 2007) assinalava então o terceiro traço fundamental do método, que retoma os dois anteriores, além de ressaltar que o último estágio de desenvolvimento de uma função não subentende a sua transformação em um processo natural.

[...] na psicologia experimental considera-se um fato, tal como formulou Titchener, que a atenção voluntária, uma vez estabelecida, funciona exatamente como a atenção involuntária. Segundo Titchener, a atenção "secundária" transforma-se constantemente em atenção "primária". Uma vez tendo descrito e diferenciado os dois tipos de atenção, Titchener diz: "Existe, entretanto, um terceiro estágio no desenvolvimento da atenção, e ele nada mais é do que um retorno ao primeiro estágio". O último e mais alto estágio no desenvolvimento de qualquer processo pode demonstrar uma semelhança puramente fenotípica com os primeiros estágios ou estágios primários, e, se adotamos uma abordagem fenotípica, torna-se impossível distinguir as formas inferiores das formas superiores desse processo (VYGOTSKY, 2007, p. 74).

O autor explica, ainda, que os denominados **processos fossilizados** são todos os processos que pelo hábito – repetição frequente de determinada atividade por parte do indivíduo – passam a sugerir a automatização. É o caso quando o tempo de resposta dos sujeitos na execução de uma tarefa se reduz drasticamente equiparando-se ao interstício de tempo verificado em respostas inatas. Nesse nível, os enganos tendem a ocorrer porque os processos deixam de evidenciar sua característica original e, a aparência externa nada mais nos diz sobre a natureza do fenômeno. Em vista dessa ocorrência, mas não só por conta dela, Vygotsky (2007) destaca a importância da análise genética, o trabalho de retornar ao ponto de partida, à origem do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores a fim de compreendê-las como elas se apresentam.

Há que se considerar que:

[...] a última fase, superior no desenvolvimento de algum processo revela uma similaridade puramente fenotípica com as fases primárias ou inferiores e quando o processo é abordado a partir do ponto de vista fenotípico se perde a possibilidade de distinguir a forma superior da inferior. Os investigadores têm levantado a uma tarefa fundamental já mencionada por nós: a de converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo. Para investigar esta terceira fase, superior, [...] **não existe outra via se não a exibição dinâmica do processo, isto é, a indicação de sua origem.** Portanto, não devemos nos interessar pelo resultado acabado, nem buscar o equilíbrio ou o produto do desenvolvimento, se não o próprio processo de aparição o estabelecimento de a forma superior tomada em seu aspecto vivo. (VYGOTSKY, 2007, p.105)

Vygotsky (1931/2012c, 2007) possuía no centro de suas atenções a necessidade de constituição dos conhecimentos mais gerais sobre os fenômenos e processos psicológicos. Logo, isso refletia a pertinência de reconhecer os requisitos da situação concreta de pesquisas que conduziriam à identificação das leis que regem o desenvolvimento psíquico. Uma questão primordial era suscitar os caminhos que permitiriam à psicologia entrever os verdadeiros processos subjacentes a seus objetos. Como a psicologia poderia se tornar capaz de se desvencilhar de uma falsa impressão sobre a natureza e o processo de formação das formas tipicamente humanas de funcionamento psicológico.

Vygotsky (1931/2012c) apresentou as três características essenciais no método de pesquisa de seu grupo no Instituto de Psicologia de Moscou. Onde suas

investigações buscavam adentrar às questões das transformações qualitativas que demarcam o desenvolvimento cultural e identificar aspectos que lhe eram relevantes como o surgimento do emprego de instrumentos intrapsicológicos e seu impacto na orientação da conduta humana.

Todavia, como esse método pode ser demonstrado empiricamente nas pesquisas de Vygotsky (1931/2012c) e seus colaboradores? O que tais princípios implicam na concepção das técnicas e procedimentos de investigação? Estas perguntas são particularmente interessantes no sentido de desvelar o método relatado por Vygotsky (1931/2012c), pois nos lança às interfaces entre a teoria e prática da pesquisa em psicologia histórico-cultural.

Até então nosso foco esteve nas obras de Vygotsky (1931/2012c), por se adensar sobre a discussão dos fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, mas para poder explorar essas questões convêm comentarmos, também, as contribuições de Luria ([193-?]/1990), haja visto seu detalhamento sobre a forma como se organizavam as suas pesquisas.

Luria foi um dos autores que melhor explicitou a aplicação do método de investigação sobre a constituição dos processos psicológicos superiores. Este juízo leva em consideração aquilo que se evidencia sobre sua forma de abordagem dos fenômenos psíquicos, seu percurso metodológico e suas análises. No início de sua produção científica é fato que Luria possuía uma interpretação diferente sobre significado das contribuições marxistas para a psicologia, tanto que coube a Vygotsky (1927/2012c) citar seus trabalhos preliminares como uma abordagem eclética em psicologia. Na ocasião, Luria tentava aproximar a psicanálise freudiana ao marxismo, tendo por objetivo consolidar uma psicologia marxista, mas como pontuou Vygotsky (1927/2012a) aquela era uma intenção de conjugar elementos heterogêneos, distintos em natureza e em base científica, “[...] os ecléticos respondem à pergunta levantada pela filosofia marxista com o que os sugere a metapsicologia freudiana” (p. 294).

Essa proposta perdeu força conforme Luria apropriava-se dos fundamentos metodológicos de Marx e Engels, possivelmente por influência de Vygotsky ao integrar o Instituto de Psicologia de Moscou. Embora estudiosos como Van Der Veer e Valsiner (1988/1996) suscitem que a proximidade pessoal e profissional entre ambos não tenha

sido tão grande quanto se pensa, Leontiev (197-/2012) e Luria (1992) assinalam que a influência de Vygotsky sobre todos os integrantes do instituto fora determinante em suas pesquisas posteriores.

Luria possuía alguns interesses específicos, como a base do funcionamento neuropsicológico, as alterações corticais em estados patológicos e seus impactos no comportamento. Tanto possuía afinidade com a perspectiva de trabalho de Vygotsky (1927/2012a) como buscava empreendê-la com enfoque no funcionamento cerebral. Em seus anseios destacava o aspecto técnico da pesquisa, das associações entre os fenômenos e estados neurofisiológicos ou morfológicos do córtex.

Como bem aponta Tuleski (2007), é evidente que não podemos ignorar os percalços de sua produção científica desde a repressão stalinista, quando o autor procurou num determinado período se dedicar a aspectos neuropsicológicos em sentido mais estrito ou, então, utilizar jargões pavlovianos em suas obras para poder publicá-las. Só podemos compreender e situar suas discussões em cada um dos seus trabalhos tendo em vista o conjunto da obra, suas ideias fundantes. Com a mesma ponderação, comentou Shuare (1990, p. 143, grifo nosso, tradução nossa⁴⁷):

[...] muitos psicólogos que se ocupam da neuropsicologia não levam em conta ou não conhecem que A. R. Luria formulou sua concepção da alteração dos processos psíquicos em casos de lesões locais do cérebro partindo da teoria psicológica histórico-cultural. Isto resulta muito importante porque não é difícil rechaçar o “localizacionismo estreito” na compreensão dos mecanismos cerebrais da atividade psíquica e substituir, inclusive sem perceber, um enfoque mecanicista por outro, mais “moderno”. Inclusive o enfoque “mais sistêmico de todos”, o reconhecimento mais sincero de que toda função psíquica não é resultado do trabalho de um só ponto do cérebro, senão que representa um complexo sistema, cuja função é assegurada por diversas ligações, etc., não é outra coisa que um reduccionismo modernizado se se

⁴⁷ Original: “[...] muchos psicólogos que se ocupan de neuropsicología no tienen en cuenta o conocen que A. R. Luria formuló su concepción de la alteración de los procesos psíquicos en casos de lesiones locales del cerebro partiendo de la teoría psicológica histórico-cultural. Esto resulta muy importante porque no es difícil rechazar el “localizacionismo estrecho” en la comprensión de los mecanismos cerebrales de la actividad psíquica y substituir, incluso sin advertirlo, un enfoque mecanicista por otro, más ‘moderno’. Incluso el enfoque ‘más sistêmico de todos’, el reconocimiento más sincero de que toda función psíquica no es el resultado del trabajo de un solo punto del cerebro, sino que representa un completo sistema, cuya función es asegurada por diversos escabones, etc., no es otra cosa que un reduccionismo modernizado si se olvida todo lo restante, que es lo esencial: a saber, que la función o el proceso psíquico es un fenómeno social por su origen, el resultado del peculiar reflejo del desarrollo sociohistórico de la humanidad. Justamente la esencia histórica del fenómeno psíquico es lo que, muchas veces se deja de lado cuando se habla, comenta o aplica la neuropsicología de A. R. Luria.” (SHUARE, 1990, p. 143)

esquece todo o restante, que é o essencial: a saber, que a função ou o processo psíquico é um fenômeno social por sua origem, o resultado do peculiar reflexo do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Justamente **a essência histórica do fenômeno psíquico é o que, muitas vezes, se deixa de lado quando se fala, comenta ou aplica a neuropsicologia de A. R. Luria.**

Dito isso, passemos à análise do método em sua concretude. Aquilo para o que chamamos a atenção num plano objetivo será o trabalho crítico-reflexivo envolvido na definição dos instrumentos e das estratégias de investigação psicológica dos autores em questão. Esta análise favorece o entendimento das superações que se busca no estudo dos fenômenos psíquicos, das preocupações metodológicas no processo de pesquisa e, conseqüentemente, na concepção dos procedimentos de investigação empregados. Para tanto, explanaremos sobre o trabalho empírico como fora desenvolvido e seus vínculos com os preceitos metodológicos assinalados.

Optamos aqui por uma concisa exposição da técnica da dupla estimulação consagrada com as pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores, dando prosseguimento em como o método também se explicitou nas investigações Luria ([193-?]/1990) nos estudos transculturais. Debruçamo-nos com muito mais afinco à sua obra, pois queremos destacar a diferença qualitativa de seus procedimentos no uso de técnicas/instrumentos que são mais do que comuns na psicologia.

3.4 AS ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO DE VYGOTSKY E LURIA

3.4.1 A técnica da dupla estimulação

Com o objetivo de estudar as funções psicológicas superiores e o processo de formação dos conceitos Vygotsky (2001) empregava uma metodologia específica de estudo experimental denominado de método funcional de dupla estimulação. O qual, apresenta o seguinte princípio:

[...] estudam-se o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza. (VYGOTSKY, 2001, p. 164).

Em diferentes momentos Vygotsky (2001, 2007, 1931/2012c) descreveu como a técnica da dupla estimulação esteve inserida nas pesquisas desenvolvidas por ele e

seus colaboradores. Como descrito pelo autor (VYGOTSKY, 2007) as investigações conduzidas por Leontiev sobre a memória e o desenvolvimento das operações com signos, constituem um exemplo do seu emprego, onde, tornava possível observar os estágios de desenvolvimento da operação com signos em processos mnemônicos.

A pesquisa foi desenvolvida da seguinte forma, apresentava-se para crianças de diferentes idades e níveis de capacidade intelectual, um conjunto de vinte palavras (predominantemente substantivos e nomes de objetos concretos) para serem memorizadas (VYGOTSKY, 2007; 1931/2012c). Os recursos eram expostos de três formas distintas:

[...] Na primeira, as palavras eram simplesmente ditas, a intervalos de aproximadamente três segundos, e pedia-se que a criança as lembrasse. Numa segunda tarefa, dava-se à criança um conjunto de vinte figuras, dizendo-lhe que as usasse para ajudá-la a lembrar das palavras. As figuras não eram representações diretas das palavras, mas estavam relacionadas a elas. Na terceira série usava-se um conjunto de vinte figuras que não mantinham nenhuma relação óbvia com as palavras a serem memorizadas. As questões básicas nesses experimentos foram: 1) até que ponto podem as crianças converter o processo de lembrança numa atividade mediada, usando-o figuras como elementos auxiliares no processo de memorização e 2) até que ponto o seu sucesso dependeria de diferentes graus de dificuldade apresentados pelas duas séries, potencialmente, mediadas (VYGOTSKY, 2007, p. 46-47).

Os resultados do estudo apresentavam diferenças em decorrência dos grupos de crianças e das dificuldades das tarefas. Crianças com faixa etária entre dez e doze anos, demonstravam maior capacidade de memorização (duas vezes mais) quando foi fornecido o uso de figuras auxiliares. Elas conseguiram empregar equivalentemente bem as duas séries de figuras. Já crianças aproximadamente da mesma idade, mas com moderado déficit intelectual, obtinham pouco auxílio do uso de figuras; e crianças com severo déficit intelectual tinham seu desempenho prejudicado na tentativa de uso das figuras auxiliares.

Conforme Luria (1992; 1998), assim Leontiev evidenciava que o domínio da memória voluntária decorre de um longo e difícil processo. A criança em idade precoce não destinava importância significativa aos estímulos auxiliares para poder recordar das diferentes palavras apresentadas e, percebia-se que no processo de desenvolvimento a criança passava por um uso gradual dos estímulos auxiliares. O emprego eficiente dos

estímulos auxiliares só poderia ser observado mais nitidamente em crianças com mais idade (entre nove e dez anos). Conforme descrito por Luria (1992, p. 51):

[...] A criança nova, de início, quando defrontada com estímulos evocadores explícitos de cerca de uma dúzia de palavras simples, como, por exemplo, a figura de um trenó para ajudar na lembrança da palavra "cavalo", não dá qualquer atenção a esses estímulos auxiliares. Essas crianças podem até recordar duas, três ou quatro palavras, mas de maneira assistemática, e sem aparentar engajar-se numa atividade que garanta o processo de lembrança. Chamamos esse tipo de comportamento de "lembrança natural", uma vez que o estímulo parece ser recordado através de um processo de impressão simples e direto, não mediado. Com um pouco mais de idade, a criança pode começar a prestar atenção nos "estímulos auxiliares". Os estímulos auxiliares alguma vezes ajudavam a criança; mas, com igual constância, não cumpriam o papel de evocar o estímulo para o qual foram designadas. Ao invés, a criança a incorporaria a uma corrente de associações. Dessa maneira, o estímulo-auxiliar "trenó" poderia sugerir à criança a palavra "neve", e não "cavalo". Crianças um pouco mais velhas passariam a utilizar esses evocadores de maneira bem eficiente, mas esse processo de uso de estímulos auxiliares ainda era externo à criança, pois a conexão entre os estímulos a serem recordados e os evocadores ainda era feito pelo sentido convencional das palavras, isto é, pela cultura. Só bem mais tarde, com uma idade de nove ou dez anos, começaríamos a observar a mediação internalizada, quando a criança passava a criar seus próprios estímulos evocadores, de modo que praticamente qualquer estímulo auxiliar teria sucesso em assegurar a recordação.

Luria (1992) assinalava que a ideia de utilizar dois conjuntos de estímulos, um deles o conjunto primário, a ser dominado pelo sujeito, e o outro, o conjunto auxiliar para servir de instrumento a esse domínio, tornou-se a ferramenta metodológica central dos estudos de seu grupo. Buscavam, por meio dessa criar uma situação experimental à análise do desenvolvimento psíquico.

3.4.2 Os estudos transculturais: uma breve contextualização

Situado entre aquelas que consideramos ser uma das pesquisas mais interessantes da psicologia histórico-cultural soviética, o "Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais" (LURIA, [193-?]/1990) figura na forma de um relatório contendo o resultado das pesquisas coordenadas por Luria na Ásia Central. Seu objetivo era analisar a formação sócio-histórica dos processos mentais e verificar se as hipóteses formuladas com Vygotsky (1931/2012c) sobre o desenvolvimento psicológico superior se confirmavam. Sua publicação foi barrada pela censura e veio a

ser conhecida apenas com a chegada da década de 1970, mas havia sido executada no período de 1931 e 1932, durante intensa reestruturação econômico-social da União Soviética.

Conforme Tuleski (2007), esta pesquisa havia sido realizada em parceria com Vygotsky, mas organizada e chefiada por Luria em razão de que, com o seu adoecimento, Vygotsky encontrava-se impossibilitado de realizar as expedições. Cole (1990) afirma que por esse motivo Vygotsky só teria tomado conhecimento do trabalho de campo por meio dos relatos. Assim como na obra “Estudo da história do comportamento”, comentada por Tuleski (2007), nesse trabalho, cabe dizer que as análises:

[...] conduzem à ideia-chave que o que determina a evolução dos processos superiores é a atividade ou, mais exatamente, a *práxis* humana, que é instrumental e social e de cuja interiorização resulta a consciência. Por isso, o fato de que o conhecimento e a consciência surjam e se estruturam em um meio social faz com que cada indivíduo tenha determinadas possibilidades de desenvolvimento, condicionadas pela realidade objetiva, o que significa também que distintos meios socioculturais oferecem distintas possibilidades de desenvolvimento aos indivíduos neles inseridos. (TULESKI, 2007, p. 80, grifo da autora)

A situação encontrada era oportuna para essa investigação, até a década de 1920 o povo do Uzbequistão apresentava analfabetismo praticamente total, vivia uma economia atrasada, baseada no cultivo do algodão, e tinha sua atividade produtiva orientada unicamente pelo conhecimento prático. Sob a égide dos princípios socialistas a região passava por um período de transição, com ações que eram desenvolvidas no intuito de eliminar o profundo déficit educacional e implantar ali uma economia de cunho coletivista. Essa nova organização constituía uma imensa transformação cultural para a vida da população da Ásia Central, permitindo o exame das transformações que também poderiam ocorrer em nível de consciência.

As pesquisas de Luria ([193-?]/1990) ocorreram em “*kishlaks*” (vilarejos) e “*dzahailaus*” (terras de pastoreio nas montanhas) localizados em regiões remotas do Uzbequistão e Kirghizia. O fato de que as regiões iniciavam um processo de modificação, conforme notado por Luria ([193-?]/1990), tornava o estudo até certo ponto comparativo, uma análise de diferentes formas de organização psicológica em diferentes níveis ou condições de desenvolvimento histórico.

A reestruturação socioeconômica do começo dos anos 30 produziu mudanças essenciais na vida da população destas regiões. A economia natural (cultivo de hortas, algodão, criação de gado) foi substituída por um sistema econômico mais complexo; aumentaram intensamente os vínculos com a cidade; nas aldeias apareceram novas pessoas; a economia coletiva, a planificação e a organização conjuntas da produção mudaram radicalmente os fundamentos da anterior forma econômica; um grande trabalho explicativo e propagandístico contribuiu para a elevação da consciência de classe, que anteriormente estava determinada pela estancada existência da aldeia; uma grande rede de escolas destinadas a liquidar o analfabetismo abarcou amplas camadas da população e ao fim de uns poucos anos introduziu os habitantes das aldeias no sistema de instrução e, com ele, no círculo daquelas operações teóricas antes inexistentes nestas condições. (VIGOTSKI; LEONTIEV; LURIA, 1989, p. 332-33).

As premissas eram de que conforme as práticas sociais e o sistema linguístico dominado pelos indivíduos altera-se radicalmente a organização dos processos psicológicos superiores. Isso porque conforme o desenvolvimento cultural não se tem apenas uma ampliação do conteúdo da vida psíquica – dos conhecimentos e das ideias –, mas o surgimento de novos tipos de funcionamento psíquico (VIGOTSKI; LEONTIEV; LURIA, 1989).

Para o estudo, buscaram analisar tanto grupos de indivíduos analfabetos que residiam em vilarejos isolados, quanto grupos que começavam a se relacionar com a vida moderna e que experimentavam influências das transformações sociais, verificando-se diferenças em suas atividades práticas, desenvolvimento cultural e formas de comunicação. Conforme Luria ([193-?]/1990) os grupos formados eram:

1. Mulheres que viviam nos *ichkari*, em vilarejos afastados, analfabetas e sem nenhum envolvimento em atividade social moderna. [...]
2. Camponeses que viviam em lugares afastados, mantendo ainda uma economia individualistas, ainda analfabetos e que não participavam de nenhum tipo de trabalho socializado.
3. Mulheres que frequentavam cursos de curta duração para trabalho em creches. Em geral essas mulheres não haviam recebido nenhuma educação formal e quase nenhum treino em alfabetização.
4. Trabalhadores de fazendas coletivas (*kolkhoz*) e jovens que haviam feito cursos rápidos. Estavam envolvidos ativamente no trabalho das fazendas – administradores, funcionários de escritório do *kolkhoz* ou ainda líderes de brigadas. Esse grupo demonstrava experiência considerável no planejamento da produção, na distribuição de trabalho e no controle da produtividade do trabalho. Eles lidavam com outros membros do *kolkhoz* e tinham adquirido uma visão bem mais ampla do que aquelas dos camponeses isolados. Porém, sua experiência escolar havia sido bem curta e muitos eram ainda semialfabetizados.

5. Mulheres estudantes admitidas em escolas como professoras, após dois anos ou três anos de estudos. Suas qualificações escolares eram, todavia, de nível bem baixo (LURIA, [193-?]/1990, p. 30).

A intenção não era se limitar à simples observação, Luria ([193-?]/1990) descreveu que seu grupo buscava fazer com que a pesquisa se aproximasse de um esquema experimental, com o auxílio de instrumentos que favoreciam os seus objetivos. Ressalva, é claro, que não era conveniente pretender realizar a aplicação de avaliações isoladas, pois isso tanto não seria representativo das capacidades reais dos indivíduos quanto possivelmente lhes causaria estranheza. Assim são detalhados os aspectos gerais do procedimento:

Como em qualquer pesquisa de campo com população, optamos por reforçar o contato preliminar com a população; tentamos estabelecer relações amistosas de modo que os procedimentos experimentais pudessem ser encarados com naturalidade, sem agressividade. Tivemos sempre o cuidado de evitar apresentações apressadas ou mal preparadas do material dos testes.

Nossas sessões experimentais começavam, como regra geral, por longas conversas (algumas vezes repetidas) com os indivíduos na atmosfera tranqüila de uma casa de chá – onde os moradores dos vilarejos passavam a maior parte de seu tempo livre - ou ainda em acampamentos nas pastagens dos vales e montanhas ao redor de fogueiras à noite. [...]

O experimentador introduzia gradualmente as questões preparadas, que se parecia com as "adivinhações" que faziam parte dos hábitos da população e se tornavam assim uma extensão natural da conversa.

Uma vez colocado um problema, os experimentadores não se limitavam a anotar a resposta, conduzindo sempre a conversa numa direção "clínica". A resposta de um indivíduo estimulava novas perguntas ou debates, produzindo novas respostas, sem interrupção do fluxo de troca livre de ideias. (LURIA, [193-?]/1990, p. 31-32)

Nesse fragmento o autor (LURIA, [193-?]/1990) evidencia não apenas a clareza sobre a influência da dimensão afetiva sobre o comportamento, mas também sobre a importância de considerar esse fator na elaboração das condições de pesquisa. Quando se refere à estratégia de conduzir a investigação de maneira símile ao método clínico, confronta o pressuposto de que uma investigação requeira invariavelmente um curso predefinido. Luria ([193-?]/1990) sinalizava, com isso, a preeminência da interação entre pesquisador e sujeito, bem como do significado da atividade para este.

A intenção era não tolher o conteúdo surgido no processo de investigação, em detrimento do caminho planejado, permitir a possibilidade de expressão e envolvimento

do indivíduo no processo da investigação. Em consequência dos interesses estabelecidos, visavam a coleta de dados que permitissem um exame comparativo.

Assim como impera na técnica da dupla estimulação, um dos traços distintivos da técnica em Luria e seus colaboradores estava na majoração da análise qualitativa, resguardada por um exame que ultrapassa a ponderação de pura satisfação ou não das expectativas de resposta estabelecida pelo pesquisador.

Uma outra condição para garantir a naturalidade da condição experimental referia-se ao conteúdo das tarefas apresentadas aos indivíduos. Teria sido tolice propor problemas que pudessem ser considerados sem significado pelos indivíduos. Testes desenvolvidos e validados em outras culturas produziram fracassos repetidos, comprometendo nossos objetivos. Dessa maneira, não utilizamos testes psicométricos padronizados; trabalhamos exclusivamente com testes desenvolvidos especialmente, **testes com significado para os indivíduos e abertos a diversas soluções, cada um deles indicando algum aspecto da atividade cognitiva**. Por exemplo, os estudos de generalização foram elaborados de forma a permitir soluções tanto gráfico-funcionais e situacionais quanto abstratas e categóricas. O indivíduo podia tanto resolver problemas envolvendo raciocínio dedutivo através do uso de sua experiência prática disponível, quanto transferindo a situação para além dos limites de sua experiência. A abertura dos problemas a diversas soluções permitia uma análise qualitativa dos resultados (LURIA, [193-?]/1990, p. 32, grifo nosso).

O cuidado metodológico de Luria ([193-?]/1990) na concepção dos instrumentos de pesquisas é um aspecto que merece ser notabilizado. Sua estruturação é parte do que o permite ao aprofundamento no exame do desenvolvimento psicológico superior com base nos princípios da psicologia histórico-cultural.

Com o emprego de tarefas que podem possuir mais de um caminho à sua resolução, Luria ([193-?]/1990) não seguia no sentido de buscar a restrição das possibilidades de resposta do indivíduo, ao contrário, buscavam suscitar a elaboração de uma estratégia de resolução própria, em que cabe ao pesquisador investigar a organização psicológica que lhe serviu de base. Isso fica claro quando contemplamos este cuidado em sua análise, como veremos adiante, toda e qualquer forma de resolução é tomada como objeto à compreensão dos fenômenos e processos psicológicos, o que lhe interessava não era a resposta em si mesma, mas o processo que a orientava.

Embora os instrumentos estivessem elaborado em face de um conjunto de resultados esperados (por exemplo, o empenho de raciocínio lógico concreto ou lógico abstrato), também permitiam a expressão de distintas formas ou nuances de pensamento. Isso permitia que o objeto (estrutura psicológica) se revelasse com maior liberdade, sem rígido condicionamento às expectativas do experimentador.

Dois fragmentos de seu relato podem esclarecer estes pontos:

Tendo o sujeito proposto uma solução para o problema, o experimentador conduzia uma conversa "clínica", para determinar como o sujeito havia chegado àquela resposta, e angariar mais informações sobre seu significado (LURIA, 1982/1992; p. 68, grifos nosso).

Acreditávamos que os sistemas de modos verbais e lógicos de solução de problemas e de inferência se apresentariam de forma diferenciada nos sujeitos estudados; o modo de pensar gráfico-funcional, adequado à experiência prática, poderia ser bem menos útil em operações verbais e lógicas. **Precisávamos, portanto, estudar a forma pela qual nossos sujeitos percebiam premissas lógicas e que tipo de processos específicos (gráfico-funcionais ou lógico-verbais) eram utilizados para tirar conclusões a partir dessas premissas** (LURIA, [193-?]/1990; p. 33-34, grifos nosso),

O procedimento de Luria ([193-?]/1990; 1982/1992) não se centra na ideia de acertos ou erros do sujeito, toda resposta é resultante de um processo psicológico específico e que precisa ser compreendido neste sentido. O autor (LURIA, [193-?]/1990; 1982/1992) procurava superar uma análise do objeto em sua condição aparente para poder abordá-lo em seu movimento constitutivo.

Por meio de técnicas destinadas a avaliação do funcionamento cognitivo a pesquisa incluía diferentes investigações, todas do tipo transversal, com interdependência entre si e cuja a associação entre seus resultados foi baseada na semelhança entre as características das respostas obtidas. O estudo havia sido formulado em etapas, a primeira consistiu no estudo da codificação linguística de categorias básicas da experiência visual como a cor e a forma. Na sequência da generalização e da abstração, da capacidade de dedução e inferência a partir de silogismos e, por fim, de atividades cognitivas como a resolução de problemas verbais e autoconsciência (LURIA, [193-?]/1990; 1982/1992). Cada um destes estudos se desmembrava em duas ou quatro dimensões de análise.

Mais adiante nos ateremos a algumas dessas investigações no intuito de esclarecer a aplicação do método. A saber trataremos da avaliação da percepção de

formas; da generalização e significado de termos genéricos; e da avaliação do processo de dedução.

3.4.2.1 Os dispositivos de Luria na investigação

Como já descrevemos as investigações de Luria ([193-?]/1990) nos estudos transculturais foi organizada com a formação de grupos. O autor explicitava que os critérios adotados para a sua definição foram: o domínio de um sistema linguístico pelos sujeitos de pesquisa e suas formas de trabalho. Notemos que esses dois critérios estão intrinsicamente relacionados a condições objetivas de vida, sendo que linguagem e forma de labor são dois aspectos inegavelmente determinados pelo desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Portanto, o autor deixava claro que sua perspectiva também se baseavam no pressuposto de que o desenvolvimento psicológico deve ser compreendido como desenvolvimento histórico.

Luria ([193-?]/1990) evidencia que não era somente com tarefas baseadas na introdução de elementos auxiliares, característico da dupla estimulação, que se fazia possível abordar o funcionamento psíquico de modo a revelar seu desenvolvimento histórico. Tal como indicava, a revelação da natureza social do funcionamento psicológico superior também poderia ser obtida em avaliações particulares, pois era possível pô-la em manifesto a partir do trabalho de análise⁴⁸. Sigamos aos exemplos.

Em Luria ([193-?]/1990; 1979) temos que percepção se caracteriza por um processo complexo e ativo que envolve a análise e síntese dos elementos de um objeto e, a tomada de decisão por parte do indivíduo. Como já descreveu:

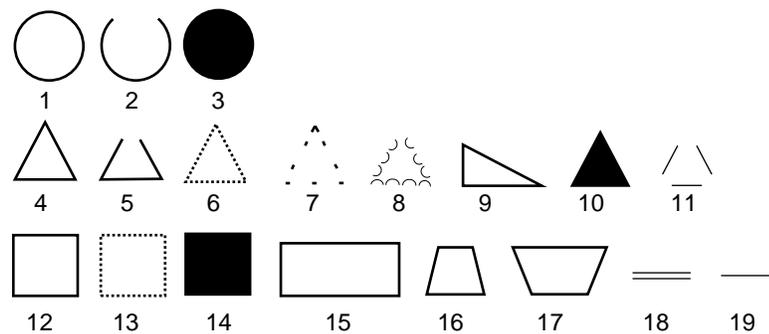
[...] o processo de percepção está intimamente ligado à *reanimação dos remanescentes da experiência anterior*, à comparação da informação que chega ao sujeito com as concepções anteriores, ao cotejo das ações atuais com as concepções do passado, com a discriminação dos indícios essenciais, com a criação de hipóteses do valor suposto da informação que a ele chega e com a sintetização dos indícios perceptíveis em totalidades e com a (tomada de decisão) a respeito da categoria a que pertence o objeto perceptível. (LURIA, 1979, p. 40-41, grifos do autor)

⁴⁸ Este fato constituiu a provável justificativa para Vygotsky (1931/2012c) ter situado a definição dos traços fundamentais do método em um capítulo intitulado de “Análise das funções psicológicas superiores” vez que poderia tê-los integrados na seção anterior de sua obra, na discussão sobre o método.

Na década de 1920 e 1930 a Gestalt já suscitava que a lei básica da percepção de formas era que o aparelho psíquico do homem tendia naturalmente à complementação de um todo estrutural das figuras percebidas, “segundo essa lei, as estruturas nítidas, mas não acabadas eram sempre ampliadas até atingirem o todo geométrico nítido” (LURIA, 1979, p. 63). Desse modo, um meio círculo seria prontamente apreendido com um círculo em si mesmo, três retas de mesmo tamanho que se encontra em ângulos de 90° seriam percebidas como um quadrado e, assim por diante.

Luria ([193-?]/1990) buscou examinar se os princípios dessa lei da percepção se sustentavam ou se a percepção variava conforme as condições socioculturais. Seu procedimento para a avaliação da percepção de semelhanças às figuras geométricas consistia na apresentação das imagens contidas no Quadro 1:

Quadro 1 – Avaliação da percepção – Figuras geométricas apresentadas



Fonte: Luria ([193-?]/1990, p. 50).

A partir do pressuposto da Gestalt as figuras (1) e (2) ou (5) e (6) seriam facilmente correlacionados pelos sujeitos da pesquisa como figuras análogas ou semelhantes. Alguns poderiam não possuir repertório linguístico para defini-las por meio de uma categoria, mas todos poderiam equipará-las sem problemas. Em sua pesquisa Luria ([193-?]/1990) foi capaz de demonstrar que na prática essas associações não ocorriam tal como o postulado. O processo de codificação das imagens ocorreria de modo demasiadamente distinto à concepção da Gestalt, pois estavam em seu cerne determinadas pela objetividade social.

Luria ([193-?]/1990) poderia não ter chegado a tanto,ⁱ se não fossem as peculiaridades de seu procedimento. O autor ([193-?]/1990) arranjava as figuras de forma embaralhada pedindo às pessoas que as classificasse em grupos distintos conforme se assemelhassem, à parte, também poderiam montar um grupo com figuras sem nenhuma correspondência. Todavia, não se limitava a anotar os agrupamentos formados pelos sujeitos de pesquisa. Toda resposta era seguida de uma tentativa de esclarecer o processo pelo qual ela havia emergido. Esse aprofundamento é o que pôde explicitar porque alguns sujeitos correlacionavam às figuras (18) e (19) ou (5) e (16), mas possuíam dificuldades de considerar semelhanças entre (2) e (3) ou (12) e (13).

É com a realização de um inquérito que Luria ([193-?]/1990) conseguia avançar sobre o fenômeno da percepção, identificar que aqueles sujeitos que não dominavam um sistema linguístico complexo e residiam em regiões mais isoladas avaliavam as figuras como representação de objetos. Assim, as figuras (18) e (19) eram percebidas como semelhantes porque lhes eram respectivamente uma estrada e uma vala de irrigação, (5) e (16) por serem montanhas, enfim, os sujeitos as correlacionavam por ocasião de experiências concretas, nas quais as figuras/objetos apareciam em conjunto ou expressavam a mesma coisa (LURIA, [193-?]/1990). A rejeição em agrupar as figuras (2) e (3) ou (12) e (13) tinham o mesmo motivo, no primeiro caso isto ocorria quando percebido enquanto uma lua e uma moeda e, no segundo, quando só a figura (13) poderia corresponder a um relógio. Para ultrapassar as questões aparentes do fenômeno perceptivo e compreender os processos psicológicos subjacentes às respostas, fora necessário não encerrar a investigação prematuramente. Apenas ao explorar as bases do comportamento manifesto tornava-se possível concluir que o fato das atividades práticas dos sujeitos estarem orientadas para objetos determina o mesmo processo nos fenômenos da consciência.

O que Luria ([193-?]/1990) demonstrou foi que um exame mais minucioso sobre as respostas também explicitava a origem social do funcionamento psicológico superior. Foi capaz de desvelar sua determinação histórica e, por consequência conduzir a uma análise do processo psicológico em seus movimentos constitutivos.

Quando se tratava de um sujeito escolarizado, em que a noção de classes geométricas orientava sua percepção, era plausível que o momento do inquérito pudesse exigir um maior esforço. O sujeito podia num primeiro momento oferecer prontas respostas em razão de abstração das nuances geométricas, mas quando questionado sobre suas avaliações não sabia precisar os fatores que lhe fora preponderante.

Por situações como essa, para toda investigação tornava-se útil aos pesquisadores o planejamento dos instrumentos e técnicas que poderiam pôr em evidência o funcionamento psicológico superior. Embora, dificilmente um instrumento fosse capaz de dispensar um trabalho suplementar para a compreensão dos processos psíquicos, sua configuração podia oportunizar melhores condições para o surgimento das relações existentes na organização psicológica. Esta foi uma das estratégias substanciais às investigações de Luria ([193-?]/1990) em sua condução às bases objetivas da atividade psíquica.

Exemplo disso podia ser visto em sua metodologia para avaliar a capacidade de abstração e generalização. Estudos anteriores sugeriam a Luria ([193-?]/1990) que no processo de generalização imperavam três formas de estruturação psíquica. Numa primeira, a generalização se confundia à comparação, onde os conceitos não se mostram presentes e a associação entre objetos tende a ocorrer por suas propriedades (cor, forma, tamanho, etc.).

Os processos psicológicos que orientam esse modo de codificar um padrão característico não se baseiam numa palavra que permitiria a seleção de um atributo comum e a denotação de uma categoria que subordina logicamente objetos discretos. Ao contrário, o fator determinante na classificação de objetos em complexos é a percepção gráfica ou a recordação gráfica das várias inter-relações entre os objetos. A operação intelectual fundamental para essa classificação ainda não adquiriu a qualidade lógico-verbal do pensamento maduro, mas é, por natureza, gráfica e baseada na memória. (LURIA, [193-?]/1990, p. 69)

Um segundo princípio também caracterizado por pensamento concreto, consistia nas classificações sob uma base situacional, nesse caso os sujeitos “não separam os objetos em categorias lógicas, mas os incorporam a situações gráfico-funcionais extraídas da vida e reproduzidas de memória” (LURIA, [193-?]/1990, p. 66). Nesse, a

atividade prática se porta como o imperativo à abstração e o estabelecimento de relações entre os objetos. Sendo que:

Claramente, a operação verbal e lógica requerida para a abstração de certos aspectos do objeto, para subordiná-los a categorias distintas de pensamento, não constitui a base psicológica desse tipo de classificação. Ao contrário, tal capacidade depende de pensamento situacional, no qual os objetos são agrupados não de acordo com algum princípio geral de lógica, mas por razões idiossincráticas várias. Qualquer desses grupos poderia ser ampliado para incluir os mais diferentes objetos (todos eles, entretanto, pertinentes a uma dada situação). Além disso, diversamente da sistematização categorial, o modo de organização concreto ou situacional é indiscutivelmente rígido. (LURIA, [193-?]/1990, p. 66)

Por fim, a terceira e última forma de estruturação psíquica seria, então, aquela concernente à formação de um sistema taxonômico na classificação dos objetos, em que conceitos medeiam o estabelecimento das categorizações. Conforme comentado por Luria ([193-?]/1990), nesta forma de ação o sujeito não generaliza o aprendido em função de impressões imediatas, mas a partir de atributos abstratos que o torna capaz de criar um esquema hierarquizado para a classificação dos objetos.

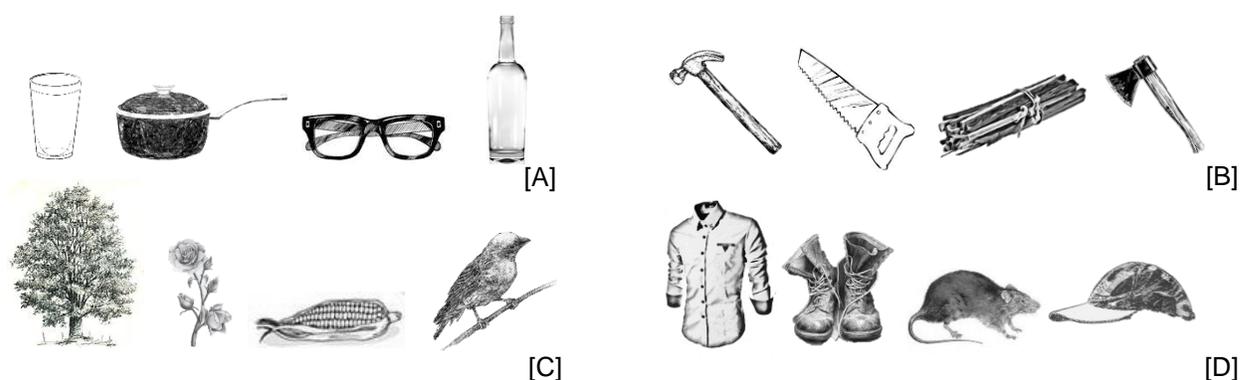
É fácil compreender que os elementos psicológicos que orientam a cognição taxonômica diferem completamente dos processos presentes nos métodos gráficos de generalização. Estes baseiam-se na experiência prática de um indivíduo, enquanto que o centro do pensamento "conceitual" ou "categorial" está na experiência compartilhada da sociedade, transmitida através de seu sistema linguístico. Essa referência a critérios sociais abrangentes transforma os processos de pensamento gráfico num esquema de operações semânticas e lógicas em que as palavras se tomam o principal instrumento de abstração e generalização. (LURIA, [193-?]/1990, p. 69-70)

Reconhecida as diferenciações no processo de generalização, Luria ([193-?]/1990) conduziu-se à seleção de uma técnica que colaborasse à explicitação de sua estrutura. O procedimento adotado para avaliação consistia no seguinte: apresentavam-se aos sujeitos quatro desenhos de objetos, três dos quais pertencentes a uma mesma categoria taxonômica e o quarto a outra. Perguntava-se aos sujeitos quais os três objetos semelhantes que poderiam formar um grupo definido por uma palavra e, para qual aquela palavra não se aplicava. Conforme o autor utilizava-se uma série de treino

para demonstrar esse modo de classificação e se oferecia explicação detalhada sobre os princípios utilizados⁴⁹.

Para a avaliação propriamente dita, em vista dos indicativos da literatura, Luria ([193-?]/1990) construiu diferentes séries de objetos que poderiam ser agrupados em pelo menos dois princípios, sendo eles por: (a) referência a uma categoria taxonômica e (b) participação em uma situação prática. Algumas das séries que aparecem anunciadas na obra de Luria ([193-?]/1990) estão representadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Avaliação de generalização e abstração – Exemplo das séries básicas



Fonte: Baseado em Luria ([193-?]/1990).

A generalização de conceitos consiste em uma capacidade de operação teórica sobre o mundo. Com o emprego dessa técnica Luria ([193-?]/1990) podia, então, mobilizar um trabalho de comparação e agrupamento dos objetos em termos abstratos mediante a subordinação de tais objetos a categorias concebidas pelo indivíduo. Zelava-se para que os sujeitos tivessem a possibilidade de demonstrar, também, generalizações sustentadas pelos esquemas prático-funcionais sendo que na diversificação dos arranjos o experimentador podia notar os padrões de respostas identificando os processos psicológicos subjacentes.

A tarefa de categorização se desdobrava em duas etapas, uma de execução para o arranjo das figuras e outra de verbalização dos princípios adotados, notemos

⁴⁹ A técnica empregada por Luria ([193-?]/1990) consiste em uma adaptação do Teste de Classificação de Objetos desenvolvido por Goldstein, o instrumento original era composto por 89 objetos e havia sido elaborado no pós-Primeira Guerra Mundial para avaliação de danos neurocognitivos decorrentes de lesões cerebrais. Com seu emprego Goldstein analisava a perda da capacidade de abstração, déficit na capacidade de raciocínio e inflexibilidade nas tarefas de solução de problemas (COHEN; SWERDLIK; STURMAN, 2014).

que isso a diferencia de propostas cuja a apresentação do problema e a realização da atividade é desempenhada inteiramente no plano do pensamento e da linguagem verbal⁵⁰. O manuseio dos cartões permitia ao experimentador analisar o processo de pensamento ainda que as ações não fossem acompanhadas pela fala. Assim, quando o sujeito isolava uma figura e depois a retorna para o conjunto; quando as visualiza por um instante e realiza uma nova tentativa de organização o experimentador podia verificar muito mais do que o resultado dos processos internos.

Em suas investigações, Luria ([193-?]/1990) evidenciava sempre a busca pela identificação do raciocínio utilizado pelos sujeitos de pesquisa diante da tarefa. Vemos em sua obra notas explicativas que demarcam na fala do sujeito o caráter de suas orientações (princípios situacionais ou categoriais), estas constatações lhe constituía a base para as intervenções verbais que objetivavam verificar a flexibilidade do pensamento dos participantes ou sua possibilidade de desenvolver outras formas de resposta, o que resulta dizer outros processos psicológicos. Se o sujeito não demonstrava indícios de analisar a série [B] de outro modo senão o de que a serra se vincula às toras por ser feita para serrá-las, que a machadinha para cortá-las, e o martelo para aumentar a força aplicada, Luria ([193-?]/1990) suscitava outras operações aludindo ao sujeito que alguém teria sugerido que a toras seriam diferentes dos outros objetos e alterava as séries para verificar modificações no comportamento.

Verificamos que as técnicas de Luria ([193-?]/1990) constituem constantes desdobramentos experimentais. Cada avaliação gera uma nova hipótese que por sua vez determina uma nova dimensão de análise. Para a avaliação das formas de categorização é o caso de seu Teste para a Detecção de Semelhanças⁵¹, destinado a verificar a capacidade do indivíduo em abstrair as características comuns entre objetos.

⁵⁰ A exemplo do subtteste de Semelhanças na Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (WAIS), onde duas palavras englobadas por conceitos comuns são apresentadas oralmente ao examinando seguido de indagação sobre no que os dois objetos se assemelham. É claro que esta técnica ainda se distingue em outros quesitos, embora possibilite resoluções gráfico-funcionais não insere um elemento estranho à díade que participa de uma categoria conceitual.

⁵¹ A configuração deste teste é o mesmo do subtteste de semelhanças do WAIS citado em nota anterior. No trabalho de Luria ([193-?]/1990) entendemos que ele tenha possuído razão de existir porque a técnica de classificação e generalização pode escamotear as disposições do indivíduo em utilizar categorizações conceituais. Neste são apresentados apenas dois objetos e se pergunta ao sujeito o que eles possuem em comum, quando dificultado a possibilidade de resposta a partir de um princípio gráfico-funcional aumenta-se a probabilidade de o sujeito apresentar uma categorização de base teórica (abstrata) quando a é capaz de realiza-la.

Enfim, o método de Luria ([193-?]/1990) objetivava desvelar o objeto por meio de uma investigação qualitativa, ora apoiado por inquérito, ora pela abordagem do fenômeno com estratégias suplementares. O que buscamos foi explicitar alguns dos caminhos pelos quais o autor criava possibilidades de efetivar investigações sob a égide daquilo que Vygotsky (1931/2012c) denominava por traços fundamentais do método à psicologia materialista histórico-dialética. A questão primordial consistia em fazer emergir os processos psicológicos que constituíam a base das funções psicológicas superiores e, mais especificamente suas bases objetivas.

4 O PROBLEMA DO MÉTODO NA AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO SUPERIOR

[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento e essa é a exigência fundamental do método dialético. (VYGOTSKY, 1931/2012c, p. 66).

Logo na introdução deste trabalho indicamos ao leitor que nosso interesse consiste em penetrar na discussão da prática de avaliação psicológica, sobretudo, no que se refere aos aspectos metodológicos diante do problema de investigação do funcionamento psicológico superior, no contexto de aprendizagem e desenvolvimento humano. Não incomumente o profissional de psicologia, em atuação clínica ou escolar, defronta-se com a necessidade de compreender os fatores imbricados às situações de “fracasso escolar”, “dificuldades” ou “distúrbios de aprendizagem” e de “desenvolvimento”, todavia, por mais ciente que esteja da complexidade com que esses fenômenos se configuram, de sua demanda de investigação no curso do desenvolvimento social e histórico do indivíduo, encontra a difícil tarefa de conceber formas de apreender as singularidades dos processos psicológicos superiores. Terreno controverso e delicado, a definição dos métodos de avaliação psicológica oculta o problema da suscetibilidade à contradição entre teoria e prática na psicologia e, também, à falsa ideia de inerente solidez dos testes psicológicos.

No primeiro capítulo, explicitamos a compreensão compartilhada sobre as funções psicológicas superiores. A abordagem de Vygotsky e Luria desponta no que consideramos ser, ainda hoje, a mais arrojada compreensão da constituição do funcionamento psíquico. Ao ponderar a mediação do comportamento alcança a percepção da dinâmica e unidade entre biológico/cultural, individual/social, etc., isso de modo consequente ao entendimento do processo de desenvolvimento psicológico humano e das determinações da atividade psíquica.

Na década de 1920 e 1930 essas asserções se formavam como parte do conjunto de hipóteses levantadas por Vygotsky e seus colaboradores. Como tal, exigiam ser confrontadas empiricamente e, portanto, serem objeto de investigações capazes de explorá-las. Encontrar meio pelos quais, metodologicamente, se pudesse

revelar as bases genéticas do funcionamento psicológico superior e seus mecanismos internos, era uma das tarefas conscientemente assumidas pelos pesquisadores soviéticos. Não se poderia sustentar tais hipóteses se não por via de uma orientação objetiva sobre os fenômenos psíquicos.

As influências filosóficas de Vygotsky (1927/2012a) e seu domínio do pensamento dialético, lhe fazia notar com profundidade os problemas da pesquisa em psicologia, o trabalho de análise necessário à superação dos dados imediatos sobre os fenômenos psíquicos e, por consequência, dos atributos requeridos às técnicas e procedimentos de investigação. Discussões contemporâneas entorno da prática de avaliação psicológica giram entorno da limitação e da distorção criada pelos instrumentos empregados no intuito de compreender dos fenômenos e processos psíquicos, exemplo disso ocorre com sua indiferenciação qualitativa das formas de comportamento humano que logo deturpam seu objeto de análise. Pois bem, a substancialidade dos trabalhos de Vygotsky e Luria deveu-se, em grande medida, a seus métodos, embora a avaliação psicológica não tenha sido o “campo” desses autores, entendemos que os princípios metodológicos adotados em suas investigações, podem nos subsidiar a pensar algumas vias de superação desses e outros problemas pertinentes às práticas avaliativas.

O êxito obtido pelos pesquisadores na investigação do funcionamento psicológico superior, nos instigou a examinar seus trabalhos com os seguintes interesses: Identificar por quais princípios esses se guiavam na prática empírica; o que constituía característica metodológica de suas investigações e, enfim, o que potencializava o alcance de suas análises particularmente pela forma conferida às técnicas e procedimentos de pesquisa. Por essa razão, no capítulo anterior nos ativemos à proposta de notabilizar o método proposto no trabalho de Vygotsky e Luria para a investigação das funções psicológicas superiores.

Enfim, neste último capítulo, analisaremos mais especificamente as questões relativas à avaliação psicológica. Para tratarmos da conjuntura atual devemos compreendê-la em sua conformação histórica, as forças que nortearam e norteiam as práticas da avaliação psicológica. Assumimos assim, a ciência enquanto um fenômeno social. Ao examinar alguns dos pressupostos da avaliação psicológica, nos valeremos,

inclusive, das contribuições da teoria crítica da sociedade para ponderações que nos parecem pertinentes.

Daremos continuidade com a discussão da compreensão defendida ao conceito de diagnóstico e, assim, analisaremos as propostas que surgem associadas à perspectiva da psicologia histórico-cultural. Abordaremos duas das possibilidades que verificamos em destaque sendo: a avaliação assistida (LINHARES, 1995; 1996) e a avaliação psicoeducacional (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al., 2007).

4.1 O SURGIMENTO DO HOMEM POSITIVISTA E DA TESTAGEM PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

Analisar o surgimento e desenvolvimento da testagem e da avaliação psicológica, exige muito mais do que o conhecimento de uma coleção de fatos organizados cronologicamente, demanda, na verdade, um exame crítico. À medida em que passamos a reconhecer os condicionantes históricos do conhecimento, conseguimos nos voltar para a questão do método, reconhecer seus vínculos concretos e sua falibilidade.

No início dessa pesquisa nos questionávamos como teria surgido no campo da psicologia o ávido interesse do homem por meios padronizados de avaliação e classificação dos indivíduos. Em termos de Adorno (1959/1996), à forma de um fetichismo vemos hoje o que é mediato se transformar em imediato, o que é fruto de relações objetivas em constituição singular. Desenvolve-se diante de nós uma sociedade em que tudo precisa ser tornado equivalente dentro de um conjunto, tudo precisa poder ser definido em um sistema de valor. Mas, até onde a categorização é processo próprio do processo do pensamento (categorizar para conhecer) e, até onde é resultado ideológico (equiparar para equalizar)? Em razão destas indagações buscamos explorar a história da sociedade, percebendo-a como a base para a introdução da testagem psicológica na avaliação dos problemas no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Consiste em uma ilusão a ideia de que o avanço científico se produza de modo linear. A humanidade acumula conhecimento, aumenta o domínio sobre as técnicas e gradativamente segue rumo à onisciência. Essa visão ganhou força com a ideologia

positivista, ora entranhado no imaginário popular e que dominou o homem moderno sob o primado da “ordem e progresso”. É justamente onde também se encontra o germe às concepções da testagem psicológica e de suas principais propostas.

O espírito positivista obteve visibilidade com Auguste Comte (1844/1978). Expresso em suas obras com tom vigoroso e incisivo, propagou-se entre os homens num momento em que se viam atordoados com o desconhecido, o incerto, o oculto. Nele apontava-se o caminho para a produção de conhecimentos verdadeiros, os quais se esquivassem das armadilhas do pensamento e oferecessem segurança a respeito do mundo circundante.

Comte (1844/1978) reivindicava a máxima objetividade, a ciência deveria se dedicar ao real, aos fatos, ao dado sensível. Reconhecia sim a imaginação como algo inerente ao processo de pensamento, entretanto, entendendo haver a necessidade de que ela fosse regulada. Subordinada ao método, à observação, as ideias do homem careceriam de adotar o crivo do verificável.

Em substituição à imaginação e à argumentação, no conhecimento científico o autor defendia lugar à “[...] verdadeira observação, única base possível de conhecimentos verdadeiramente acessíveis” (COMTE, 1844/1978, p. 47).

Complementa:

Numa palavra, a revolução fundamental, que caracteriza a virilidade de nossa inteligência, consiste essencialmente em substituir em toda parte a inacessível determinação das causas propriamente ditas pela simples pesquisa das leis, isto é, relações constantes que existem entre os fenômenos observados.” (p. 48)

Como descreveu Simon (1986), no pensamento comteano a certeza do conhecimento implicava simultaneamente a certeza empírica da evidência sensível e a certeza metodológica. Todo conhecimento assegura-se de sua validade mediante o que se faz explícito na observação sistemática. O método, ademais, antecipa-se à coisa investigada, pois somente com as formas científicas do conhecimento a referida coisa pode ser conhecida. Suscita-se assim, diz Simon (1986), que a teoria da ciência prescindia da inserção de questionamento pelo sujeito que investiga, esse sujeito atua na explicação limitado à metodologia e torna-se irrelevante para a elucidação intrínseca ao processo de conhecimento.

O impacto do pensamento de Comte (1844/1978) à sociedade do século XIX e XX elevou a ciência positiva ao posto de novo objeto de veneração e esperança do homem expressando:

[...] o projeto de emancipação do ser humano do sufocante espírito teológico, marcado pela compreensão supersticiosa da realidade. [...] A humanidade excluía Deus de seu horizonte, e inserira a ciência como o novo ídolo a ser adorado, denotando assim a sua incapacidade de viver sem uma idéia de grandeza que lhe servisse de base para o desenvolvimento de sua existência.⁵² (BITTENCOURT, 2015, p. 15)

A publicação das obras positivistas ocorria em plena ebulição da Revolução Industrial, vindo acompanhada do período de intensa mecanização do sistema fabril, das transformações nos sistemas de transporte e comunicação, da exploração dos motores a vapor e do advento dos motores a combustão interna. Período de agitação que inflamava a emergência de uma ciência com orientação ao concreto. Assim, corroborado pelas condições políticas e econômicas, o trabalho de Comte (1844/1978) logo passou a ganhar visibilidade, bem como a influenciar a vida social e as investigações acadêmicas. A princípio, entretanto, Comte (1844/1978) enfrentava a resistência do pensamento metafísico.

Esse período de transformações foi muito bem retratado no campo das artes, desse modo, tanto a pintura como a literatura são muito úteis em nossa tarefa de compreender o momento histórico. Analisemos o romantismo, que evidenciou o enaltecimento da subjetividade penetrando sobre o âmbito das emoções. Valorizava o individual, a intimidade, todavia, com destaque para o permanente desconhecimento do homem sobre as questões mais profundas sobre a natureza e ele mesmo. Nas cenas retratadas expressava-se a força da natureza, a violência com que o avassalava e subjugava a ordem humana. Figueiredo e Santi (1997/2008) citam nesta tendência a pintura de William Turner, “O Navio Negreiro” (1840), à qual referenciamos junto de “A Jangada de Medusa” (1818), por Théodore Géricault, e o “Viajante sobre o Mar de Névoa” (1818) de Caspar David Friedrich. Em comum, todas denotam a posição diminuta do homem frente à potência do desconhecido e, além disso, algo de

⁵² Sobre o sentimento de desamparado do homem na ruína dos dogmas religiosos Cf. Figueiredo e Santi (1997/2008).

expressão da constituição interna dos indivíduos (perversidade, indiferença, desesperança, confiança/desalento).

No contraponto, a arte estava sendo invadida pelo movimento realista, uma busca pela exposição precisa das percepções visuais, da descrição detalhada dos fatos, ênfase no que podia ser visto, ouvido ou tocado. Para se remeterem às emoções, optava-se a delinear as expressões comportamentais que as indicavam, sua forma objetiva de existência que, a nível de pensamento, passava por descrições exatas das imagens mentais a que estão associadas.

Com apelo naturalista, esses traços são facilmente notados em “O Cortiço” (1890/1987), obra de Aluísio Azevedo. O autor explorou os sistemas sensoriais e, criou um conjunto de imagens olfativas e visuais a fim de transportar o leitor para a cena. Os elementos oferecidos criam a impressão de se estar diante dos acontecimentos, de entrarmos em contato com a evidência, com o sensível. O narrador não oferece pura e simplesmente sua análise, detalha a cena com riqueza de dados para que o leitor possa experimentar por si mesmo e daí chegar à interpretação da cena.

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. (AZEVEDO, 1890/1987, p. 28-29)

No livro de Aluísio Azevedo (1890/1987) percebemos as repercussões do cientificismo na literatura⁵³, as mudanças na composição do pensamento do homem em sua orientação nas atividades analíticas. Já em “O Alienista” (ASSIS, 1881/1994) ou “A Cidade e as Serras” (QUEIRÓS, 1901/1995) temos algo a mais, o retrato da

⁵³ Entenda-se o condicionamento histórico concreto da obra. Cf. Vygotsky (1925/1999).

racionalidade do homem comteano. Vejamos Simão Bacamarte, personagem central da obra de Machado de Assis (1881/1994) que evidencia um estereótipo do cientista positivista.

Apresentado ao leitor logo no primeiro parágrafo, o protagonista é descrito como o “filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas”, Bacamarte tinha estudado em Coimbra (Portugal) e Pádua (Itália), sendo um médico que “mergulhou inteiramente no estudo e na prática da medicina”. Narra-se que como ele em toda a colônia não existia uma só autoridade em matéria de exame de patologia cerebral. É com essas afirmações que, de pronto, o autor apregoa se tratar de um personagem que possui o mais alto nível de instrução científica disponível à época, conhecedor dos livros e dos métodos da ciência.

Caricaturesco, o personagem simboliza o ânimo positivista, estabelecimento de postura científica rígida e “fria”, que na análise do subjetivo desloca primazia ao dado observável. A intenção de Bacamarte era delinear as fronteiras entre a razão e a loucura, o que, em suas práticas, discriminava a partir da correlação direta entre comportamento e fato psicológico. Sua autoimagem é tomada como padrão de sanidade e, os dados estatísticos lhe serve para a formulação das leis do normal e patológico. Qualquer semelhança não é mera coincidência, Machado de Assis (1881/1994) nos brinda com uma bela crítica sobre as reverberações sociais da ciência positiva.⁵⁴

Conforme adiantamos não é o único, em “A Cidade e as Serras”, Eça de Queiros (1901/1995) nos chama atenção para Jacinto Galião, personagem que representa o homem moderno, sem vínculo com o meio acadêmico ou científico, mas cuja condição econômica e social permitiu qualificado contato com a ideia comteana, as promessas da técnica e de domínio da natureza. Um sujeito fascinado pela ciência, pelo progresso dos aparatos tecnológicos da indústria e pelas transformações da sociedade. Bittencourt (2015) já se dedicou à análise dessa obra, inclusive com abordagem do curso seguido no romance, para nós basta a descrição dos traços comuns do homem oitocentista, o que fica claro meio à fala de José Fernandes (amigo de Jacinto e

⁵⁴ Leitura semelhante à nossa foi realizada por Tavares (2007).

narrador da história) quando conta a conversa estabelecida entre ambos no mirante da mansão de Jacinto em Paris.

[...] Com estes olhos que recebemos da Madre natureza, lestos e sãos, nós podemos apenas distinguir além, através da Avenida, naquela loja, uma vidraça alumiada. Mais nada! Se eu porém aos meus olhos juntar os dois vidros simples dum binóculo de corridas, percebo, pôr trás da vidraça, presuntos, queijos, boiões de geléia e caixas de ameixa seca. Concluo portanto que é uma mercearia. Obtive uma noção: tenho sobre ti, que com os olhos desarmados vêes só o luzir da vidraça, uma vantagem positiva. Se agora, em vez destes vidros simples, eu usasse os do meu telescópio, de composição mais científica, poderia avistar além, no planeta Marte, os mares, as neves, os canais, o recorte dos golfos, toda a geografia dum astro que circula a milhares de léguas dos Campos Elísios. É outra noção, e tremenda! Tens aqui pois o olho primitivo, o da Natureza, elevado pela Civilização à sua máxima potência de visão. E desde já, pelo lado do olho portanto, eu, civilizado, sou mais feliz que o incivilizado, porque descubro realidades do Universo que ele não suspeita e de que está privado. Aplica esta prova a todos os órgãos e compreenderás o meu princípio. Enquanto à inteligência, e à felicidade que dela se tira pela incansável acumulação das noções, só te peço que compares Renan e o Grilo... Claro é portanto que nos devemos cercar da Civilização na máximas proporções para gozar nas máximas proporções a vantagem de viver. [...]

Pôr uma conclusão bem natural, a idéia de Civilização, para Jacinto, não se separava da imagem de Cidade, duma enorme Cidade, com todos os seus vastos órgãos funcionando poderosamente. Nem este meu supercivilizado amigo compreendia que longe de armazéns servidos pôr três mil caixeiros; e de Mercados onde se despejam os vergéis e lezírias de trinta províncias; e de Bancos em que retine o ouro universal; e de Fábricas fumegando com ânsia, inventando com ânsia; e de Bibliotecas abarrotadas, a estalar, com a papelada dos séculos; e de fundas milhas de ruas, cortadas, pôr baixo e pôr cima, de fios de telégrafos, de fios de telefones, de canos de gases, de canos de fezes; e da fila atroante dos ônibus, tramas, carroças, velocípedes, calhambeques, parelhas de luxo; e de dois milhões duma vaga humanidade, fervilhando, a ofegar, através da Polícia, na busca dura do pão ou sob a ilusão do gozo – o homem do século XIX pudesse saborear, plenamente, a delícia de viver!

Quando Jacinto, no seu quarto do 202, com as varandas abertas sobre os lilases, me desenrolava estas imagens, todo ele crescia, iluminado. Que criação augusta, a da Cidade! Só pôr ela, Zé Fernandes, só pôr ela, pode o homem soberbamente afirmar a sua alma!... . (QUEIRÓS, 1901/1995, p. 14)

O personagem de Eça de Queiros (1901/1995) ilustra o turbulento anseio do homem pelo progresso científico. Sua expectativa pela transformação do cotidiano mediante a alteração das formas de relações do homem com o mundo e consigo

mesmo. Seduzido pela ideia, o que lhe faz particularmente interessante é, portanto, a sua consciência acerca dos objetivos da ciência.

Pois bem, devemos entender, assim como Crochík (1990), que o objetivo do trabalho científico sempre foi o de produzir instrumentos que oportunizem dominar a natureza, operacionalizar meios para que o homem se assenhere de tudo que influi à sua vida. Para o positivismo, ainda diz Marcuse (1941/1988, 1964/1967), a própria sociedade merecia ser estudada aos moldes dos fenômenos naturais. Na ciência afasta-se o julgamento do investigador (sua interpretação ou crítica) a fim de garantir o conhecimento verdadeiro, entende-se que ao homem o que cabe é a organização e apreensão dos dados. Assim, na relação sujeito-objeto, o sujeito é o experimentador, quem observa, registra e mensura, não influi sobre o dado, pois não se relacionaria com ele. A ideia é de que o dado existe por si mesmo. Sob essa ideologia, a ciência positivista ignora relações que lhe são constituintes.

Atualmente, destaca Köche (2011), é claro que as radicais transformações ocorridas no último século nos conduzem ao reconhecimento de que as explicações científicas não se fazem como um mero resultado de observações empíricas e, sim de um processo criativo e construtivo, permeado pelo pensamento crítico-reflexivo do homem. Uma vez sendo o homem profundamente determinado por seu desenvolvimento cultural e uma certa visão de mundo, inexiste para a ciência a possibilidade de uma objetividade pura, desvinculada de subjetividade e teorização sobre a realidade. Por isso mesmo, pondera Köche (2011), entende-se que os avanços científicos não se efetivam mediante o acúmulo das teorias estabelecidas, mas sim da confrontação dessas teorias e das revoluções produzidas ao pensamento.

Köche (2011) tece que o conhecimento científico se caracteriza pela problematização teórica da realidade e não sua apropriação imediata. Por efeito o seu método precisa possuir um caráter crítico ao invés de prescritivo, pois se além às demandas da ciência e às exigências de seu objeto, “[...] não há uma única forma de desenvolver a ciência, não há um único método de investigação; a verdade não é uma equivalência estática, mas uma aproximação produzida por uma busca constante” (KÖCHE, 2011, p. 18).

Hoje essa compreensão tem sido amplamente difundida, todavia, nas primeiras décadas do século XX os princípios positivistas se espalhavam pelas academias estabelecendo-se enquanto o único meio para a obtenção do status de cientificidade do conhecimento. Diferentes tendências começaram a emergir na forma de vertentes de uma mesma ciência.

A investigação objetiva e quantitativa na psicologia para a identificação das diferenças individuais é uma delas, tendo sido o campo de excelência da Psicometria e testagem psicológica. Conforme Chiodi (2012) a Psicometria procurou evidenciar na matematização dos processos psicológicos que esses também eram passíveis de investigação objetiva-quantificadora. Assim sendo, experimentações padronizadas para a mensuração do desempenho de cada indivíduo poderiam revelar o seu nível de desenvolvimento e indicar a existência de distúrbios que prejudicavam as capacidades cognitivas.

Esse era o pensamento compartilhado por diferentes pesquisadores, entre eles, os que viram nas ideias de Binet (1910) a possibilidade para o desenvolvimento de seus anseios na psicologia. No final do século XIX e início do século XX, com a Revolução Industrial, os países europeus viviam um processo de êxodo rural. Na França a democratização do ensino e institucionalização do ensino básico obrigatório⁵⁵ produziu um ingresso em massa de camadas populares nas escolas, mas as quais fracassavam no processo de ensino-aprendizagem. A escola pública, laica e obrigatória constituía um mecanismo para formação da sociedade moderna, onde os indivíduos seriam educados na moral burguesa para viver na nova sociedade e fortalecer o processo de desenvolvimento econômico (MINDRISZ, 1994; CHIODI, 2012). Junto ao cunho político, a competitividade econômica do país dependia da formação de mão-de-obra para mundo do trabalho, com o fracasso do projeto educacional fracassava, também, o projeto econômico e industrial do país.

Quando, em 1904, Binet foi convidado pelo Ministro da Educação Pública francesa para desenvolver técnicas capazes de identificar crianças cujo fracasso sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial, Gould (1981/1991) pontua que, sua proposta foi o estabelecimento de uma série predefinida de tarefas

⁵⁵ Ocorrido na década de 1880, a partir de promulgações do ministro da educação Jules Ferry.

organizadas por grau de dificuldade, cujo resultado foi a formulação de uma escala que contemplava diferentes habilidades a fim de avaliar a capacidade global das crianças, essa composta por um número extenso de tarefas⁵⁶.

Binet, acreditava poder assim abstrair um valor numérico geral para expressar a potencialidade dos sujeitos avaliados. O emprego de um conjunto de testes era utilizado para obter uma “fisionomia média” sobre a capacidade individual, o que, diz Binet (1910) seria obviamente impossível na submissão do sujeito a um único teste. Asseverava que o desempenho em uma tarefa isolada não possuía nenhum significado, era necessário submeter o indivíduo a vários testes para poder extrair alguma coisa, o seu desempenho médio. Destacou: “E isso é tão verdade que poderíamos quase que nos aventurar a dizer: ‘pouco importam os testes contanto que sejam numerosos’.” (BINET, 1910, p. 201, tradução nossa⁵⁷)

Em 1908, Binet decidiu atribuir um nível de idade para cada tarefa de sua escala, essa corresponderia à idade mínima na qual a criança de inteligência normal seria capaz de realizá-la. Conforme a criança deixava de conseguir responder aos testes essa se tornava a “idade mental” e, seu nível intelectual geral era calculado a partir da subtração de sua idade mental da cronológica (GOULD, 1981/1991).

Conforme Gould (1981/1991), Binet ressaltava que sua escala atendia a um problema prático, não se confundia com um meio de determinar a inteligência. Para ele a inteligência era muito complexa para poder ser representada por um único número: “A escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas às outras, e, portanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares” (BINET, 1905, p. 40 apud GOULD, 1981/1991).

Binet suspeitava que a inteligência não era uma magnitude possível de ser escalonada tal como a altura e, pondera Gould (1981/1991), também possuía receio de que a aplicação de sua escala, nesse sentido, criasse rótulos indelévels, em vez de

⁵⁶ A primeira publicação ocorre em: BINET, Alfred; SIMON, Th. Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. **L'année Psychologique**, v. 11, n. 1, p. 191-244, 1904.

⁵⁷ Original: “Et cela est tellement juste qu'on pourrait presque aller jusqu'à dire: “Peu important les tests pourvu qu'ils soient nombreux.” (BINET, 1910, p. 201).

servir para o propósito com o qual ele a havia criado, que era identificar as crianças que necessitam de assistência para receber atenção educacional especial⁵⁸.

Não convém negar que as aspirações de Binet (1910) eram desenvolver uma estratégia que servisse à mensuração e avaliação da inteligência, mas se lhe faltava convicção de que sua técnica pudesse dar conta desse objetivo, o mesmo não era compartilhado por parte da comunidade científica. A psicologia buscava o seu reconhecimento enquanto ciência e prescindia de métodos que lhe fizesse ultrapassar o campo dos processos psicológicos elementares⁵⁹. Apresentar rigor metodológico estava entendido enquanto padronização dos procedimentos experimentais, quantificação dos fenômenos e sistematização das interpretações. A escala de Binet e Simon, agregava essas qualidades. Junto à “análise fatorial” e índice geral de inteligência (fator “g”) proposto por Spearman (1904), e ao quociente intelectual (QI) desenvolvido por Stern (1914), a psicologia reiterava seu lugar entre as ciências.

A “avaliação” de dimensões reconhecidamente complexas, como é o caso da inteligência, acabou surgindo dentro das escolas e, também, encontrou nela as condições para o seu fortalecimento, pois o movimento escolanovista⁶⁰, apercebeu-lhe como meio para concretizar suas ideias. O aprimoramento da educação estava associado à proposta de que cada sujeito estivesse inserido no lugar correto para a oferta de uma educação sob medida e, logo, era preciso identificar as potencialidades intelectuais, aptidões e qualidades individuais o mais precoce possível. Os testes eram instrumentos oportunos, pois dispunham da objetividade e precisão desejada para tanto (PATTO, 1991).

O escolanovismo, assinala Saviani (1985), advogava por um tratamento diferenciado às crianças na medida em que se “descobria” entre elas diferenças individuais (diferenças no domínio do conhecimento, da capacidade cognitiva, das habilidades, etc.). Cada um é fundamentalmente diferente do outro, sendo o indivíduo único. Entendia-se assim que as “anormalidades” não eram, em si, algo negativo, eram

⁵⁸ Importante sublinhar que Binet se limitava ao objetivo de identificar dissonâncias entre ao que era esperado para uma criança em determinada idade e sua efetiva capacidade cognitiva. Não obtinha com ela nenhuma contribuição para a compreensão do funcionamento psíquico, ou seja, não para o processo interventivo que pudesse ser necessário.

⁵⁹ Seu limite com os estudos psicofisiológicos.

⁶⁰ Cf. Patto (1993); Saviani (1985).

apenas diferenças. Isso significava passar a compreender a anormalidade como um fenômeno normal, contexto para o aparecimento das concepções de maturidade e prontidão para a aprendizagem. O resultado desse movimento, especialmente na América Latina, lembra Saviani (1985), foi, por um lado, o afrouxamento das disciplinas e a despreocupação com a transmissão do conhecimento nas camadas populares e, por outro, o aprimoramento da qualidade do ensino nas escolas destinadas às elites, onde que a escola recompunha os interesses das classes dominantes e naturalizava os problemas de aprendizagem.

Nesse contexto, esperava-se da testagem psicológica a classificação das crianças com dificuldades de aprendizagem a fim de sua separação no ambiente escolar. Na prática, buscava-se justificar o fracasso nos processos de ensino e, não oferecer subsídios para a aprendizagem. Ao invés de contribuir para a superação das dificuldades no processo de escolarização, enrijecia o problema mediante sua naturalização.

4.2 PONDERAÇÕES ACERCA DOS PRESSUPOSTOS DA TESTAGEM PSICOLÓGICA

Em sua busca pela mensuração dos fenômenos psíquicos a testagem psicológica desenvolveu-se como um campo a parte dentro da psicologia. Mantendo sua fundamentação nos princípios positivistas, oferecendo primazia àquilo que se fazia disponível mediante a experiência sensível e, defendendo a correspondência entre comportamento aparente e processos psicológicos. Criou-se um suposto lugar de neutralidade e ateoricidade que até hoje temos a tarefa de desconstruir. Mas consideramos que seja necessário realizar ponderações para evidenciar que as críticas a serem feitas, ora são invertidas, ora nem tão legítimas. Pois bem, comentemos os pressupostos gerais em que a testagem se encontra fundamentada.

Atualmente, assim como definiu Cronbach (1996, p. 51), o processo de testagem psicológica pode ser entendido como “[...] um procedimento sistemático para observar o comportamento e descrevê-lo com a ajuda de escalas numéricas ou categorias fixas”. Em sentido prático, comenta Pasquali (2001), sua proposta é basicamente a inserção do sujeito em uma situação na qual ele deva executar tarefas previamente definidas,

onde, suas respostas (comportamentos) são convertidas em descrições geralmente quantitativas para fim de análise. Na análise utiliza-se grupos normativos que oferecem parâmetro para a classificação dos resultados obtidos em um sistema métrico ou categorial no intuito de ser interpretado.

A testagem psicológica projetou a psicologia na discussão de seus métodos empíricos; na formulação de técnicas e indicadores do funcionamento psicológico e; na investigação dos padrões de respostas da população ou de determinados grupos diante dessas técnicas. Ainda levantou o debate sobre o distanciamento entre análise e fato analisado, a carência de elementos de convicção satisfatórios para a sustentação dos processos inferenciais e dedutivos. Essas contribuições, efetivamente, promoveram avanços para as práticas e estudos em psicologia.

Suas implicações, no entanto, se iniciaram no desprezo aos limites e problemas inerentes à construção dos instrumentos, quando se passou a considerá-los como formas indubitáveis de se promover a avaliação necessária. A comunidade científica, convencida sobre o status de excelência dos testes psicológicos, logo os transformou na própria expressão e significado de avaliação psicológica. Nesse processo, o profissional deslocou-se para um papel de coadjuvante para assumir o trabalho de mero aplicador dos instrumentos e registro dos resultados do teste.

Dispensado da tarefa de examinar a adequação de seus métodos, de avaliá-los em suas peculiaridades e fundamentos, criou-se um cenário de acriticidade teórica-metodológica nas avaliações. Outorgados de um “prévio e inexorável” valor de cientificidade, os testes psicológicos corroboraram ao estranhamento entre profissional e objeto, tendendo, o psicólogo, a alienar-se do processo e produto do seu trabalho ao deixar de dominar suas próprias ferramentas de investigação.

Por que ao avaliar a atenção utilizar uma série com três e não cinco estímulos alvo? Por que os estímulos são monocromáticos? Por que são utilizadas figuras abstratas ao invés de concretas? A resposta para perguntas simples passaram a ser desconhecidas para o profissional que, não sabe dizer, então, o que exatamente está avaliando.

Aquilo que se encontra em ruínas na verdade parece ser a capacidade de análise. Desconhece, por exemplo, como o processo atencional está concebido em seu

instrumento ou, as implicações do modo como foi padronizado. Demonstra-se, assim, a incapacidade de reflexão sobre o instrumental, se a utilização de outras técnicas em configurações diferentes seria oportuna ou se a ferramenta oferece a avaliação da dimensão na forma como ela tem sido entendida pelo profissional. A potencialidade que a técnica e a análise psicométrica poderiam oferecer se perde. O teste passa a ser mecanismo de constrangimento do objeto e do profissional no processo avaliativo.

O modo como este problema se apresenta diante de nós consiste num fenômeno já conhecido por pesquisadores da Teoria Crítica da Sociedade. Como é o caso de Malki (2000) ao apontar a equiparação entre os testes psicológicos e a maquinaria industrial discutida por Marx (1867/1975)

Em face do suposto objetivo de racionalizar o trabalho humano e demandar do indivíduo o mínimo esforço, Marx (1867/1975) discutia que a industrialização evidenciou as contradições da maquinaria no sistema capitalista. Com ela o homem foi distanciado do processo produtivo e do resultado de sua atividade sendo transformado em escravo de suas ferramentas. Há assim uma inversão do processo produtivo e, como disse Marx (1867/1975), o instrumental é que passou a empregar o homem e não o seu inverso. A partir de disso, Malki (2000, p. 7-8) assinala:

A lógica de produção e aplicação de testes é um processo racionalizado, similar à lógica de fábrica que decompõe o processo produtivo. A produção do conhecimento a partir do teste é segmentada, em linhas gerais, em elaboração, aplicação e correção. Embora interdependentes, um segmento é separado do outro. Os indivíduos envolvidos no processo mantêm um contato parcial com o teste, como o trabalhador tem um contato parcial com o produto final da linha de produção.

A autora desenvolve esse tema despertando análises sobre as bases ideológicas do processo avaliativo em psicologia. Assinalando suas oscilações entre forças emancipatórias e de opressão do homem. Assim como Malki (2000), devemos entender que o avanço nas práticas de avaliação psicológica exige a análise do emprego dos instrumentos psicométricos sob uma perspectiva crítica, o que não incide propriamente na depreciação de seus recursos, mas a ressignificação para o processo avaliativo.

Já verificamos uma relativa modificação de um cenário que quanto às qualidades do uso de instrumentos psicométricos já fora essencialmente marcado por posicionamentos antagônicos entre a comunidade científica. Não se pode afirmar que

essas alterações representem uma legítima transformação no estado do conhecimento, mas expressam um empenho inicial de pesquisadores a fim de entrever possíveis caminhos a superações dialéticas (*aufhebung*), digo, a negação e elevação do conhecimento em um nível superior de existência.

A relevância desse assunto especialmente para a psicologia escolar vai além de questões científicas, traz em seu bojo implicações políticas e sociais da atuação do psicólogo. Com a inserção da testagem psicológica na investigação dos problemas educacionais a psicologia instalou uma intensa prática adaptacionista, colaborou com a imposição de ideias hegemônicas propagadas pelas classes dominantes e sedimentou os problemas da desigualdade social (SOUZA, 2010).

Dois fatores corroboraram para isso, um deles a rigidez dos itens predefinidos aos testes psicológicos, os quais restringem a possibilidade de expressão do sujeito, o outro, o critério estatístico, que fomenta as concepções de norma social. Patto (1997), Facci, Eidt e Tuleski, (2006) destacaram que o uso de medidas estatística sustentou a ideia de que as funções e habilidades humanas possam ser avaliadas por um padrão normativo ou a uma média do desempenho da população. Com esse raciocínio, bem argumentaram, validou-se a sobreposição de comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social a outras baseando-se em uma concepção de homem e sociedade onde se forja a noção de desenvolvimento dissociada da condição social dos indivíduos. Souza (2010) nos permite ilustrar a expressão desta concepção nas academias:

Acreditava-se que a desvantagem social fosse parte integrante de uma sociedade complexa e hierarquizada, sem questionar as desigualdades de classe social e o modo capitalista de produção. Estudos comparativos entre pessoas das diferentes classes sociais constataavam deficiências psicológicas entre os mais pobres, atribuídas a alguma modalidade de carência: de recursos econômicos; de estímulos; de elementos de interação interpessoal e familiar; de aspectos nutricionais adequados, de uma linguagem desenvolvida, de aspectos psicomotores, dentre outros. (SOUZA, 2010, p. 24)

Para a Psicometria uma operação indispensável aos instrumentos de mensuração foi, como pondera Malki (2000), o uso de tipologias, ou seja, a classificação dos indivíduos a partir de características do seu comportamento (nível de ansiedade, tempo de processamento das informações, nível de estresse, etc.) e, a partir

daí a sua organização em perfis ou tipos psicológicos. Evidentemente a tipificação implica em uma redução das singularidades do indivíduo a um conjunto limitado de traços que ofereceriam informações sobre esse. Esta inclinação metodológica, contudo, não surgiu com os testes sendo, em essência, uma reprodução da violência de uma sociedade onde tudo se rotula e descaracteriza.

Culpa-se o instrumento que dela faz uso [a tipologia] ou, antes, a postura científica de buscá-la e incentivá-la. Na realidade, contudo, a questão se revela de outra forma. Se é verdade que a ciência, ao se utilizar da tipificação termine por “incentivá-la”, não é apenas isso. Dadas as parcas condições que a cultura atualmente oferece para a individuação do sujeito, a redução dos indivíduos a tipos antes de ser uma violência do método, é, tal qual a naturalização, uma forma realista de investigação de um fenômeno para o qual não se deve calar (Adorno, 1965). A separação dos sujeitos em tipos é uma violência da realidade. Ao ressoá-la, o método estaria rerepresentando a violência social por meio do instrumento. A redução das pessoas a rótulos, uma das maiores críticas que se faz aos testes psicológicos, não é algo que se deva cobrar deles. O empobrecimento do homem é um fato e tem raízes históricas. (MALKI, 2000, p. 148)

Frequentemente verificam-se críticas ao procedimento de tipificação e quantificação aplicada às pesquisas em psicologia com a defesa de que tais procedimentos coisificam as qualidades, padronizando-as e as reduzindo-as artificialmente, mutilando e violentando o sujeito. O que aponta a autora, entretanto, é que essa acusação não se encontra bem situada uma vez que se atribui ao instrumento a reponsabilidade por um fenômeno social “tornando-o bode expiatório da desumanização insuportável a que estamos todos submetidos e reproduzindo” (MALKI, 2000, p. 145).

Dada a massificação social, paradoxalmente, afirma Malki (2000), os testes psicológicos não nos deixam de provocar a examiná-los como forma de compreensão do indivíduo nesta sociedade, isto porque, ao contrário de emprestar categorias reducionistas ao objeto, expressa sua redução. Com essa observação a autora nos insufla a perceber os instrumentos como a imagem de uma sociedade na qual os indivíduos são tolhidos em seu devir e submetidos às heteronomias em sua formação. Sendo assim, como sinaliza Sass (2011), podemos verificar que os testes psicológicos expressam a própria racionalidade tecnológica característica de uma sociedade industrial e administrada constituindo-se como um elemento importante da tecnologia.

Tecnologia então entendida como o conhecimento científico deliberadamente aplicado para promover o ajustamento e a adaptação dos indivíduos e das instituições às exigências do sistema social (SASS; MINHOTO, 2010). Se pensarmos assim, à medida em que a Psicometria encontra-se aplicada ao interesse de dominação os instrumentos psicológicos chegam a ser “um meio também de investigar o que o positivo traz de negação, ou seja, o que o sujeito não está podendo ser” (MALKI, 2000, p. 154).

O que os autores realizam é uma amplificação da crítica, onde se situa a lógica da testagem como produto de uma sociedade opressora. Ademais, porque embora se verifique uma grande defesa e supervalorização de métodos qualitativos como um recurso para impedir supostos efeitos danosos que os métodos quantitativos e dados normativos poderiam suplantar:

Cabe questionar, porém, se propostas como essas superariam a nocividade que se crê estar depositada nos testes psicológicos. Isso porque propostas novas, até opostas aos testes, podem ser integradas ao mesmo corpo de idéias que os sustenta, repetindo as mesmas relações criticáveis. A rigor, qualquer método e qualquer teoria estão sujeitos a apropriações dessa espécie (MALKI, 2000, p. 130)

Enfim, não podemos tratar com superficialidade o exame das metodologias aplicáveis à investigação das dimensões psicológicas, caso contrário, tenderemos a exames precipitados e que em nada nos conduzem a procedimentos livres de contradição. Também, como pondera Sass (2011), não devemos buscar na relação entre a psicologia e a estatística supostas evidências de progressos científicos inexoráveis, visto que as possibilidades de explicação podem se apresentar indissociáveis da realização objetiva da racionalidade tecnológica.

A aparente cisão que eventualmente se sugere entre análises qualitativas e quantitativas, constitui aspecto a ser considerado com cuidado ou, recairmos em premissas que também negam nosso próprio objeto. Primeiro, a constituição do psiquismo humano não é nem tão singular, nem tão semelhante como se imagina, segundo, suas especificidades inclui diferenciações tanto qualitativas quanto quantitativas. A questão é que todo dado precisa ser examinado em face das condições sociais que os geram e ser compreendido como parte do que possibilita a apreensão do indivíduo.

Sobre a falsa impressão de contraposição entre análise qualitativo e quantitativa Adorno (1972, p. 89, grifo nosso, tradução nossa⁶¹) ainda discorreu:

A contraposição entre a análise quantitativa e qualitativa não é absoluta; não é nenhum limite, nenhuma fronteira última da coisa. **Na quantificação há que começar sempre por prescindir, como se sabe, das diferenças qualitativas dos elementos; e todo particular social leva em si as determinações gerais válidas para as generalizações quantitativas. Suas próprias categorias são, de todo modo, qualitativas.** Um método que não lhes faça justiça e que rejeite, por exemplo, a análise qualitativa como incompatível com a essência do campo plural, violenta aquele, precisamente, que deveria submeter a estudo.

Como disse Beatón (2001) a necessidade é que a quantificação esteja fundada em um conhecimento profundo sobre as qualidades do fato psicológico e das variáveis que se estuda para que a atribuição de números ou categorias seja clara quanto as condições em que se realizam e o que significam. Fora isso estes dados se tornam superficiais, débeis, ridículos e contraditórios. Não se pode negar, ressalta Beatón (2001), que seja possível construir instrumentos de medição cada vez mais objetivos e avaliados por uma concepção teórica mais acabada, todavia nem por isso se pode reduzir a complexidade de um fato científico a uma quantificação, somos demandados de uma análise do contexto no qual determinado fenômeno se produz e à utilização de outras técnicas, pois ainda não existe instrumento de medição que não possua suas limitações e erro.

A quantificação não nega a qualificação, ao contrário, complementa-a e é necessária, permitindo que ela seja mais acabada e rica em comentários, uma vez que a análise quantitativa permite maiores oportunidades e possibilidades de generalização em comparação com os comentários qualitativos. Em resumo: aproximamo-nos mais da linguagem científica que necessariamente deve nos caracterizar; a combinação e a inter-relação entre o quantitativo e o qualitativo constitui um método idôneo para adentrarmos no complexo mundo da construção

⁶¹ Original: “La contraposición entre análisis cuantitativo y cualitativo no es absoluta; no es ningún límite, ninguna frontera última de la cosa. En la cuantificación hay que comenzar siempre por prescindir, como se sabe, de las diferencias cualitativas de los elementos; y todo particular social lleva en sí las determinaciones generales válidas para las generalizaciones cuantitativas. **Sus propias categorías son, de todos modos, cualitativas.** Un método que no les haga justicia y que rechace, por ejemplo, el análisis cualitativo como incompatible con la esencia del campo plural, hace violencia a aquello, precisamente, que debería someter a estudio.” (ADORNO, 1972, p. 89, grifo nosso).

do conhecimento científico, do descritivo e do explicativo, do geral e do particular nas ciências (BEATÓN, 2001, p. 99, tradução nossa⁶²).

O valor de métodos qualitativos e quantitativos na investigação psicológica na verdade está atrelado à sua capacidade de favorecer a apreensão das nuances do objeto e torná-lo compreensível. De possibilitar o trânsito do pesquisador entre o particular e o geral a fim de compreensão do seu fenômeno de análise em profundidade e extensão. Como temos suscitado, para tanto o problema reside na coesão entre as estratégias de investigação e a concepção do objeto para que, assim, suas qualidades não se percam no processo empírico sendo, pelo contrário, beneficiado com a confluência metodológica.

Em ambos os casos (métodos qualitativos e quantitativos) a ciência psicológica encontra-se sujeita à reprodução de práticas reducionistas e de poder, sendo capaz de utilizar de seus recursos para promover a incessante busca pela classificação dos indivíduos e sua entrega a explicações de ordem biológico-naturais. Tanto é verdade que se levamos em consideração que os procedimentos Psicométricos contêm o estabelecimento de medidas de validade⁶³ e confiabilidade das correlações que se esteja inclinado formular, podemos inclusive problematizar a ausência deste recurso nos métodos qualitativos, cuja essa avaliação perpassa essencialmente pelas ponderações do pesquisador sobre a coerência e correspondência de suas conclusões. O problema real constitui, aspecto muito mais amplo do que a natureza dos dados e da análise, como já dissemos, refere-se às suas potencialidades à apreensão do objeto. Os infortúnios não estão propriamente nos métodos, mas naquilo que a psicologia passou a produzir com eles, essencialmente, o falseamento do processo de constituição e da gênese dos fenômenos psíquicos⁶⁴. Feitas estas considerações podemos seguir na exploração das questões que nos rodeiam.

⁶² Original: "La cuantificación no niega la cualificación; al contrario, la complementa y necesita, permitiendo que ella sea más acabada y rica en valoraciones, a la vez que el análisis cuantitativo permite mayores oportunidades y posibilidades de generalización en comparación con las valoraciones cualitativas. En resumen: nos aproximamos más al lenguaje científico que necesariamente debe caracterizarnos; La combinación o interrelación de lo cuantitativo y lo cualitativo, constituye un método idóneo para adentrarnos en el complejo mundo de la construcción del conocimiento científico, de lo descriptivo y de lo explicativo, de lo general y de lo particular en las ciencias." (BEATÓN, 2001, p. 99).

⁶³ Nos referimos aos estudos de validades de critério.

⁶⁴ Sobre as extrapolações dos limites metodológicos dos métodos quantitativos em sentido geral Cf. Minayo e Sanches (1993) e, Falcão e Régnier (2007).

4.3 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E DIAGNÓSTICO: O TRABALHO DE ALIAR DESCRIÇÃO E EXPLICAÇÃO

Na discussão das práticas de avaliação psicológica, nos centrarmos no tema da avaliação de funções psicológicas superiores. Nosso interesse reside numa aproximação a essas práticas visto que compõem o trabalho de investigação psicológica na identificação e caracterização de estados cognitivo-afetivo. Evidentemente, a execução de uma avaliação psicológica não ocorre à revelia, busca subsidiar a compreensão de um fenômeno concreto tal como as dificuldades de aprendizagem; de linguagem; de atenção ou memória. Vejamos a seguir:

“– A Vitória tem três anos de idade, mas até hoje não fala. Algumas vezes, quando está brincando, ela fica tipo ‘falando’, olha para a gente e começa meio que ‘conversar’, mas não dá para entender nada. ”

“– O professor disse que o João não presta atenção na aula. A todo momento se dispersa e não acompanha a explicação. Nem quando tento ensiná-lo em casa eu consigo fazê-lo se focar. ”

“– Na ora de falar ou de escrever eu me confundo com algumas letras. Nem percebo! As pessoas que acabam me corrigindo. Me esforço para não trocar, por exemplo, o /p/ pelo /b/, mas mesmo assim os troco. ”

“– Quando eu preciso da ajuda dele, aí explico certinho o que é para fazer, ele se embaralha todo. Se eu falo uma sequência de duas, três coisas, ele se desorganiza. Isso ficou mais frequente e intenso nos últimos meses. ”

“– Percebi na sala de aula. Ela não consegue reproduzir esse tipo de desenho. Vê aqui? Ela distorce a imagem. Não sei o que acontece. ”

“– Eu presto atenção, mas pouco tempo depois já não consigo lembrar de nada. Me dá um branco! ”

“– Ele não para. Fica andando para lá e para cá, faz uma coisa e outra, enfim não para. O professor já reclamou desse comportamento dele na sala de aula. O caderno dele não tem quase nada anotado. ”

“– Já é a terceira vez que ela repete de ano na escola. Até hoje não escreve direito e não lê. Em matemática ele até acompanha a turma, mas do resto ela está muito mal. Desconfio que ela tenha, sabe, algum déficit intelectual. ”

“– Ele tem dificuldade de aprendizagem. ”

Aqui, tentamos retratar algumas das queixas ocasionalmente acompanhadas de um processo de avaliação psicológica. Objetivo: diagnóstico. Essa é a conclusão que

prontamente chegam os profissionais de psicologia e, a qual não nos contrapomos, contudo, o que efetivamente se realiza? *Diagnóstico ou inquirição?*

Título da tese de doutorado de Anache (1997)⁶⁵, essa pergunta de fundo retórico, situa com exatidão o nosso problema, ruma à provocação de pelo menos duas importantes reflexões a serem feitas, sendo elas: a) a ideia diagnóstica em que se encerra a avaliação psicológica e; b) o fim que se alcança no processo avaliativo, aquilo o que subsidia. Com intuito de compreensão exploraremos estes dois aspectos tendo em vista o objetivo de aclarar as nuances de nosso próprio pensamento.

O termo “diagnóstico” possui sua raiz no grego, *diagnōstikós*, composto por *dia* = “através de, por meio de” + *gnosticu* = “alusivo ao conhecimento”, denota o ato de analisar determinado fenômeno ou realidade mediante o empenho teórico, técnico e metodológico, ou seja, de discernir, conhecer (SILVA, 2013; ARAÚJO, 2007). Enquanto conceito o entendemos como ação ou resultado de uma compreensão profunda sobre determinado objeto, orientado à sua explicação e, com isto, à identificação de seus processos constitutivos. No entanto, esse termo, amplamente incorporado nas áreas de ciências humanas e da natureza, mantém o ranço do significado consolidado com a medicina clássica e a clínica do patológico. Nessa, esclarece Arantes (2001, p. 6), o diagnóstico retém o sentido de:

[...] “processo de **reconhecer** uma enfermidade e de considerar todas as **explicações** possíveis para uma afecção particular” (Piper, 1973: 4). O “reconhecer”, nessa definição, relaciona-se à possibilidade de, a partir um conjunto de sinais/sintomas, circunscrever um quadro nosográfico entre outros. O “explicar” relaciona-se à possibilidade de definir um agente etiológico específico, responsável pelo aparecimento desses sinais/sintomas. Desse modo, pode-se afirmar que a utilização do termo diagnóstico só seria apropriada se fosse possível estabelecer **um julgamento diferencial**: quando fosse **possível agrupar um conjunto de sinais e articulá-lo a uma causa particular** para, assim, isolar uma entidade nosológica de outras já descritas. (Grifos da autora)

Sob essa ótica, o ato de diagnosticar se exauri na busca de relacionar determinado fenômeno a uma classificação precisamente codificada. Abstrair sinais e sintomas, notar a provável causalidade e, então, caracterizá-los por um quadro nosológico previamente estabelecido. Isto não se afeiçoa, como se inclina a dizer

⁶⁵ ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou Inquirição?** O uso do diagnóstico psicológico na escola. Tese (Doutorado), 321p. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Arantes (2001), à identificação das particularidades do fenômeno em análise, pois são justamente suas particularidades os aspectos eliminados a fim de se proceder o dito “diagnóstico”. Tal fato fica explícito em trabalho de Da Silva (2013, p. 38, grifos da autora) quando, apoiada em assertiva de Dunker (2001), descreve a clínica clássica.

Dunker (2001, p.89) afirma que “*o clínico neste sentido ouve o paciente, mas não o escuta. Ouve na medida em que as informações que lhe transmite possam ser cotejadas com um referente fenômeno*”.

[...] Assim, o papel do clínico é suprimir quaisquer dados que impliquem na expressão da singularidade do enfermo. O dito doente toma lugar de objeto a ser estudado, de modo que seu discurso sobre si mesmo tem validade na medida em que responde ou não a um quadro patológico. Deste ponto de vista, a (2) *diagnóstica* decorre de um processo de indução, ou seja, da transposição do particular para o geral, através de um procedimento de exame clínico e/ou anamnese da doença.

Por meio de tais dispositivos o clínico constrói uma (3) *teoria da causalidade ou concepção etiológica*, apoiada na correlação linear entre causa e feito.

Inadvertidamente, prevalece uma tendência de se subverter o individual ao universal no processo diagnóstico, ignorando aquilo que existe de singular nos casos investigados. Com isso, perde-se de vista não menos que o próprio objeto da análise. Assim também reconhecia Dalgarrondo (2008, p. 40) quando pontuou:

[...] é bom lembrar que o próprio Aristóteles defende que somente o individual é real; o que se tem é acesso direto apenas aos objetos concretos e particulares. O universal, afirmava o filósofo, não existe na natureza, apenas no espírito humano, que capta e constitui as “idéias” a partir do processo de abstração e generalização.

Para Dalgarrondo (2008) no processo diagnóstico há a necessidade de uma relação dialética permanente entre o particular – o individual –, e o geral – o universal –, nesse caso a categoria nosológica correlacionada. “Não se deve esquecer”, diz o autor, “os diagnósticos são idéias (constructos), fundamentais para o trabalho científico, para o conhecimento do mundo, mas não objetos reais e concretos” (p. 40). Complementa:

De modo geral, pode-se afirmar que o diagnóstico só é útil e válido se for visto como algo mais que simplesmente rotular o paciente. Esse tipo de utilização do diagnóstico psiquiátrico seria uma forma precária, questionável e não propriamente científica. Funcionaria apenas como estímulo a preconceitos que devem ser combatidos. A legitimidade do diagnóstico psiquiátrico sustenta-se na perspectiva de aprofundar o conhecimento, tanto do indivíduo em particular como das entidades nosológicas utilizadas. Isso permite o avanço da ciência, a antevisão de

um prognóstico e o estabelecimento de ações terapêuticas e preventivas mais eficazes. Além disso, o diagnóstico possibilita a comunicação mais precisa entre profissionais e pesquisadores. Sem o diagnóstico, haveria apenas a descrição de aspectos unicamente individuais, que, embora de interesse humano, são ainda insuficientes para o desenvolvimento científico da psicopatologia. (p. 40-41)

Mesmo contendo elementos de crítica, o trabalho de Dalgalarrondo (2008) conserva, em certo nível, a concepção de “diagnóstico” como forma expressa da apreensão dos fenômenos psíquicos sob uma referência nosológica. Dessa maneira, demonstra a persistente influência do pensamento incutido na originária aproximação entre psiquiatria e biologia. Dizemos isto, porque foi utilizando-se da ideia desenvolvida por Buffon⁶⁶ na botânica, que Philippe Pinel – francês, considerado o pai da psiquiatria – apresentou, no século XVIII, a primeira significativa proposta de classificar as perturbações mentais a fim de poder reconhecê-las. Inspirado nos naturalistas, utilizava-se dos dados observáveis para distinguir a loucura na pluralidade fenomenológica de cada quadro patológico (SCHATZBERG; NEMEROFF, 2006). Desde então, permanece a ideia de que diagnosticar equipara-se a identificação da classe equivalente de um fenômeno particular.

É justamente essa noção o alvo da crítica encontrada na retórica de Anache (1997). Até onde precisar a correspondência de um determinado fato psicológico com uma deliberada classe nosológica cumpri o papel de desvelá-lo? O quanto efetivamente isto significa possibilitar conhecer um objeto em profundidade (definição inerente ao termo “diagnóstico”)?

Conforme apontamos, no processo de abstração e generalização, à medida em que se busca o ordenamento de determinado fenômeno a uma série, no intuito de torná-lo inteligível, promove-se uma confrontação que se realiza sempre à custa da integralidade daquele que é o objeto de análise, o que se faz patente nos diagnósticos nosográficos. Despreza-se aspectos constituintes e particulares do objeto para sobre-elevar o comum, não necessariamente aquilo que o seja relevante, mas que corrobora à sua classificação.

⁶⁶ A primeira obra do francês, Georges-Louis Leclerc, conde de Buffon (1707 – 1788), a respeito das classificações taxonômicas foi *Histoire Naturelle, Générale et Particulière: premier discours: de la manière d'étudier et de traiter l'Histoire naturelle*, publicado em 1749. (Tradução nossa: História Natural, geral e particular: primeiros discursos de como estudar e tratar a história natural).

O problema não está na asseveração de congruências ou similaridades entre o fato psicológico e fenômenos descritivamente delimitados, sequer na classificação, está sim em abreviar neste o significado de diagnosticar. Compreender as constituições de um fato psicológico exige romper a abstração das categorias clínicas, pois, embora essas possuam relevância por demarcar parâmetros conceituais ou, então, notabilizar padrões da manifestação de um quadro, não apreendem os objetos em sua especificidade. Aquilo que as áreas da nosologia possuem como objeto são, estritamente, as regularidades e características distintivas entre grupos de fenômenos.

O diagnóstico psicológico incorpora a tarefa de reconhecer um fato psicológico particular, por isso mesmo suas relações interfuncionais e as bases objetivas do funcionamento psíquico. Apenas mediante a identificação dos nexos causais viabiliza-se condições de assertividade para o trabalho descritivo-explicativo demandado ao investigador. Dito isso, nas condições atuais, faz-se pertinente assinalar o infortúnio emprego dos manuais de classificação nosográfica dos transtornos mentais e do comportamento, a exemplo de CID-10⁶⁷ e DSM-5⁶⁸. Esses instrumentos, regularmente, ocupam-se estritamente da caracterização de quadros neuropsicológicos e psicológicos, mas não da especificação etiológica dos fenômenos descritos⁶⁹. Ignorando esse fato, vemos os fenômenos serem tomados como entidades etiológicas em si mesmas, forjando o que configura um pseudodiagnóstico do problema que motiva o processo de avaliação. A dificuldade de atenção passa a ser explicada pelo Transtorno de Déficit de Atenção, o atraso no desenvolvimento cognitivo pelo Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, etc.

Nessas ocasiões o profissional recai em uma explicação tautológica, “o sujeito distrai-se com facilidade porque possui Transtorno de Déficit de Atenção e, possui Transtorno de Déficit de Atenção porque se distrai”. Mesmo sem elementos de convicção pondera-se, pois, no sentido de que os fenômenos possuem origem

⁶⁷ Corresponde à edição do ano de 1994 do International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, sistema desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde.

⁶⁸ Publicado em 2013 pela American Psychiatric Association.

⁶⁹ Razão do comentário de Banzato (2000, p. 15): “A CID 10 e o DSM-IV não constituem, a rigor, classificações de doenças mentais (ou entidades propriamente nosológicas, daí a opção pelo supostamente neutro – disorder – ‘transtorno’), sendo talvez melhor definidos como inventários de queixas e/ou problemas organizados em categorias, configurando as condições passíveis de uma intervenção psiquiátrica.”

eminentemente biológica e, que o comportamento se encontra entregue a esta condição. Não se procede uma investigação minuciosa porque se julga o fenômeno explicado pela mera correspondência dos comportamentos com uma das categorias descritas nos manuais nosográficos.

Essa conduta cessa o advento de análises sobre o processo de desenvolvimento do funcionamento psíquico. Converte o homem em um eterno refém de sua condição biológica primária e, exclui de vista tudo mais que integra a base do aparelho psicológico. O funcionamento psíquico, entretanto, constitui a síntese de múltiplas determinações que permeiam o curso do desenvolvimento humano e, dado a elas, falamos de um ser biopsicossocial.

Julgamos estar suficientemente claro o posicionamento que compartilhamos sobre a definição de diagnóstico, uma vez que percorre o tema da avaliação psicológica, trazê-lo à tona exigia especificá-lo. Ao destacarmos o conteúdo que nos suscita a retórica de Anache (1997), todavia, chamávamos a atenção para dois aspectos e, do qual um ainda resta ser abordado. Conforme anunciamos: “o fim que se alcança no processo avaliativo, aquilo o que subsidia”.

Essa questão nos lança a explorar o contexto de atuação que possuímos em mente ao examinar a prática de avaliação psicológica e avaliação das funções psicológicas superiores.

A literatura [...], bem como a minha experiência na área denunciam **a forma inadequada do "fazer diagnóstico", por não ser fiel à criança encaminhada e não ter sido suficiente para orientar o trabalho pedagógico que deveria ser realizado**. Essa constatação levou-me ao desafio de tentar compreender esse processo, o qual tem se colocado como um dos entraves para o trabalho com crianças que fracassam nas escolas públicas brasileiras [...]. (ANACHE, 1997, p. 4, grifo nosso)

Vinte anos nos separam do trabalho de Anache (1997) e, ao fundo, percebemos dividir a preocupação com questões congêneres. Em sua tese, a autora colocava em debate a avaliação psicológica de crianças encaminhadas para o ensino especial com diagnóstico de deficiência mental leve, discutia a capacidade destas avaliações apreender a dinâmica do desenvolvimento infantil e do fracasso escolar, de compreender a criança real e apoiar intervenções pedagógicas necessárias. Nessas circunstâncias, ponderou Anache (1997), espera-se que o diagnóstico psicológico

possibilite reconhecer as determinações das queixas escolares, apontar possibilidades para superá-las e, conseqüentemente, mobilizar alterações na histórica de fracasso do aluno avaliado.

[...] o diagnóstico psicológico precisa compreender como o aluno que lhe fora encaminhado funciona, enfatizando não só os limites, mas também as potencialidades da cada um. Entender esse funcionamento impõe a necessidade de se construir novos caminhos a uma proposta pedagógica que atenda às necessidades dessas crianças. (ANACHE, 1997, p. 285)

Observamos grande proximidade entre as angústias que mobilizaram tanto a investigação de Anache (1997) quanto a nossa. Essencialmente, o que a autora denuncia são as inépcias na condução da avaliação psicológica ante a necessidade de se compreender a organização psicológica individual, tendo como fim iluminar possibilidades para a alteração de uma problemática.

Ao carecer de profundidade e extensão, o processo de avaliação psicológica deixa de cumprir sua função de assegurar a compreensão do objeto de análise. Torna-se vulnerável aos equívocos interpretativos, dados na aparência do fenômeno, e, mantém encoberto aquilo que compõe suas bases constitutivas e características particulares. Como temos frisado, levemente, propende-se à naturalização dos fenômenos psíquicos tornando-os próprios de disposições internas do indivíduo. Favorece, então, a estigmatização ou, como preferiu Anache (1997), a pura inquisição do sujeito.

Ainda se faz viva uma persistente recusa às críticas de inconsistência em avaliação psicológica. Assim, defende-se que, inicialmente, o profissional possa se ater à caracterização de determinado quadro e, a posteriori, dedicar-se à compreensão da dinâmica psíquica e dos nexos causais que o explicam. Porém, como poderia haver a definição do fato psicológico antes de sua compreensão? Como o julgamento poderia preceder o exame do objeto?⁷⁰ O esfacelamento do processo de investigação é parte do nosso problema. Caminha-se na direção oposta ao reconhecimento de mútua dependência entre apreensão e descrição de um objeto e, falha-se em dispor no trabalho avaliativo o caráter compreensivo que se esperaria possuir.

⁷⁰ Lembrar Vygotsky (2007, p. 65-66; 1931/2012c, p. 103), o impasse entre fenótipo-genótipo.

O processo compreensivo é a apropriação de fatos que envolvem tanto a descrição como a explicação dos mesmos, pois uma análise completa do fenômeno requer uma abordagem fenotípica e genotípica. O fato em si não se explica por si só, é preciso desvendar as relações dinâmico-causais existentes entre a aparência e a essência do objeto. Compreender é buscar elucidar a experiência vivida que está presente através das mais variadas formas de expressão. Fatos esses que são historicamente datados e pertinentes a uma determinada cultura. (ANACHE, 1997, p. 290)

Distintamente do que demarca o conteúdo do trabalho de Anache (1997), como temos indicado, nossas preocupações se localizam em torno do método de avaliação das funções psicológicas superiores. Apenas ao conseguir apreender como o indivíduo funciona e de que modo sua atividade psíquica encontra-se determinada, podemos esperar da avaliação psicológica contribuições para a alteração de uma dada realidade. Oferecer subsídios à formulação de intervenções exige reconhecer como o indivíduo se instrumentaliza, o que constitui as bases de uma ou outra operação psicológica, de um ou outro vínculo interfuncional. Com isso dizemos que, é preciso entender as singularidades da organização psicológica do indivíduo para que o intervir não se configure, também, uma formulação abstrata e genérica diante de um caso particular.

No contexto da psicologia escolar a avaliação psicológica possui a finalidade de oferecer informações que possam contribuir à elaboração de estratégias favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano. Ao longo da história foi nesse sentido que sua prática foi afirmada, todavia, em dissonância com a forma na qual efetivamente se constituiu. Parcela de suas contradições se vinculam a questões de base, como é caso das premissas com que os métodos e procedimentos de investigação dos fenômenos e processos psicológicos se orientaram.

4.4 POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS À AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme temos buscado sublinhar, os princípios adotados na produção do conhecimento trazem consigo suas implicações para a compreensão da realidade. Desconstruir a aparente ideia de que a ciência se constitua como algo de nível superior, livre das determinações culturais de seu tempo, é parte do que se torna necessário para a percepção e superação das distorções que se instalaram em meio as abordagens dos fenômenos psíquicos. O trabalho de Gould (1991) ao apontar os vieses

nos estudos da inteligência e o de Patto (1984), sobre as rotas ideológicas seguidas pela psicologia na explicação dos problemas da educação, exemplificam como a história da ciência encontra-se relacionada à história da sociedade estando, assim, susceptível às suas influências.

Claramente, reconhecer que a cultura age sobre nossa consciência interferindo no modo como vemos o mundo não significa aderir à tese de que o conhecimento esteja fadado ao relativismo, onde os pontos de clivagem científica seriam apenas um reflexo das transformações dos contextos culturais. Se analisássemos assim, bem comenta Gould (1991), a verdade seria sempre uma noção vazia de significado e a ciência incapaz de oferecer respostas consistentes, afinal de contas suas verdades se modificariam a cada mínima alteração social. Compartilhamos do posicionamento que, mesmo de modo irregular e oblíquo, a ciência nos possibilita sim a aproximações da realidade existente, principalmente, porque munida de sua dialética pode se tornar uma poderosa ferramenta de questionamento e mesmo a subversão às premissas que a sustentavam. Como disse Gould (1991, p. 7), “os cientistas podem esforçar-se por identificar os pressupostos culturais do seu ofício e indagar como as respostas seriam formuladas a partir de premissas diferentes”.

Os debates entorno da avaliação psicológica, e que no Brasil ganhou expressividade a partir da década de 1980, expressam exatamente isso. Como já dissemos, suas discussões ocorreram na forma de críticas incisivas sobre as ações da psicologia na educação dado o seu caráter eminentemente discriminatório e psicologizante; sua cristalização dos problemas na relação de ensino-aprendizagem e; sua primazia às medidas estatísticas para as noções de normalidade. Por um lado, despontava-se uma psicologia “rigorosa”, de instrumentais “afiados” e cientificidade “legitimada”, por outro, uma população repleta de carências, mas cuja realidade objetiva era ignorada à compreensão do seu psiquismo (BOCK, 1999).

Nesse contexto ao invés de se apresentar com o objetivo de subsidiar a elaboração dos planos de trabalhos juntos às crianças com dificuldades no processo de escolarização, as avaliações psicológicas obstruíam as iniciativas para alteração dessa realidade (MACHADO, 1996; 2000, ANACHE, 1997; SOUZA, 1997). Conforme Machado (2000), na crença de que a testagem psicológica ofereceria a mensuração de

capacidades individuais internas, dadas *a priori*, o encaminhamento de alunos para psicodiagnóstico ocorria no intuito de identificar supostos atributos inerentes ao sujeito e que justificavam o seu fracasso escolar. Evidentemente, conforme Facci, Eidt e Tuleski (2006) o resultado é que sem uma referência ou parâmetro que permitisse a orientação do professor, este se sentia:

[...] desorientado e, muitas vezes, desobrigado de um investimento pedagógico diferenciado, pois se os testes medem funções inatas, consideradas como imutáveis ou irreversíveis, não haveria mais condição para um trabalho educativo. (FACCI, EIDT; TULESKI, 2006, p. 105)

A partir de diferentes perspectivas, diversos pesquisadores (NUNES, 1992; COLLARES, 1994, MACHADO, 1996, SOUZA, 1997; ANACHE, 1997) foram responsáveis pelo adensamento das discussões sobre as práticas de avaliação psicológica no contexto educacional. Seus trabalhos apontam para algo anterior aos impactos da psicologia nas relações de ensino, pois são, antes, objeções quanto as formas de compreensão e investigação dos fenômenos e processos psicológicos. Suas denúncias são relativas aos próprios fundamentos teórico-metodológicos da avaliação psicológica, pois este constitui o germe das problemáticas que vinham sendo apontadas.

As práticas avaliativas encontravam-se baseadas em concepções que excluem os sujeitos de sua própria história e, conseqüentemente, a dinâmica do desenvolvimento psicológico humano, sua gênese e estrutura de funcionamento. Sendo assim, os seus problemas concerniam a aspectos de base vinculados na realidade à propedêutica da atuação profissional. Em paralelo a essa questão as críticas aos processos avaliativos, quando centrados unicamente no indivíduo. A avaliação psicológica perdia de vista as relações concretas presente na determinação do desenvolvimento psíquico, não proporcionava informações que apoiassem as funções da escola⁷¹ e, tornavam-se, tão somente, uma ferramenta de patologização e segregação dos alunos com dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento.

⁷¹ Dado o enfoque do nosso trabalho, nos referimos mais especificamente à sua função pedagógica por conter o objetivo de promover o desenvolvimento do funcionamento psicológico superior. A educação formal possui importante papel como agente de transformações qualitativas dos processos cognitivos à medida em que permite impulsionar o desenvolvimento de instrumentos psicológicos para a orientação do comportamento individual. O conhecimento científico “condensa” mediações às atividades do

Visto deste modo podemos situar de maneira mais adequada a extensão das contribuições que a psicologia histórico-cultural oferece ao tema da avaliação psicológica ao buscar recuperar o caráter histórico do desenvolvimento psíquico enquanto síntese de um desenvolvimento biológico e cultural e, destacar as tarefas metodológicas para a apreensão dos fenômenos e processos psíquicos em sua formação social. Ao longo de nosso trabalho objetivamos percorrer por estas dimensões – teórica e metodológica – sendo pertinente discutir, então, os encaminhamentos surgidos para repensar os procedimentos e o método da avaliação psicológica no contexto educacional. Basicamente dois modelos ganharam espaço neste sentido, a primeira consiste na avaliação assistida (LINHARES, 1995; 1998), bastante difundida em nível internacional e referida à forma de uma técnica baseada nas contribuições de Vygotsky; a segunda, definida por avaliação psicoeducacional (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al., 2007), que embora de maior estreitamento aos princípios da psicologia histórico-cultural, apresenta lacunas que merecem ser comentadas. A seguir nos dedicaremos a analisá-las para tecer algumas ponderações.

4.4.1 Avaliação assistida: uma nova proposta entre um emaranhado

A busca por alternativas aos métodos de testagem tradicional, na década de 1970, culminou na difusão entre os pesquisadores do conceito de avaliação assistida, também denominada de avaliação dinâmica ou interativa⁷². Uma estratégia que visa otimizar a investigação das capacidades intelectuais, obtendo uma retratação mais completa da organização cognitiva infantil. A intenção era abarcar principalmente estruturas que ainda se encontrariam em processo de desenvolvimento, constatando também a modificabilidade da atividade psicológica, conceito surgido com Feuerstein (1979; 1980). Pretendia-se assim aperfeiçoar o diagnóstico dos casos de dificuldades

pensamento oportunizando saltos que foram resultado de anos na história da humanidade (Cf. EIDT; DUARTE, 2007).

⁷² A exemplo de Haywood e Tzurriel (2002) alguns autores diferenciam estas terminologias para distinguir os diferentes tipos abordagens adotadas, em geral, distinções entre as formas de manejo quando clínico ou estruturado. Não as diferenciamos em razão de verificar que não se trata de algo constante, uma mesma terminologia costuma ser empregada para diferentes tipos de metodologias. No Brasil existe o predomínio do uso do termo avaliação assistida, na literatura internacional, a encontraremos referida geralmente por avaliação dinâmica. Outras denominações como avaliação de potencial (BUDOFF, 1987), testagem de aprendizagem (GUTHKE, 1990), ou testagem de limites (CARLSON; WIEDL, 1978) também se referem a métodos análogos.

de aprendizagem, podendo contribuir com maior efetividade para o planejamento das ações escolares.

Notemos que na abordagem clássica da testagem psicométrica, o papel do examinador consiste em obter e registrar determinados indicadores comportamentais sem que, no entanto, colabore com a criança na execução da tarefa que lhe é apresentada, o intuito é que o examinador não influencie diretamente a estimativa do seu desempenho cognitivo e resguarde a satisfação dos critérios de objetividade, confiabilidade e validade conferidos ao instrumento no processo de padronização e normatização.

Os pesquisadores começaram a reconhecer que mesmo o conteúdo dos instrumentais podendo estar adequados, esse procedimento induzia a conclusões enganosas. No modelo estático ou standartizado – assim chamado porque o desempenho da criança é mensurado de modo restritivo, sem permitir alterações na tarefa ou intervenções por parte do profissional – os limites superiores do desenvolvimento infantil não eram identificados (VYGOTSKY, 1932/2012d), a criança não revelava a extensão de suas capacidades cognitivas e tendia a incorrer em erros pela própria insuficiência de elementos para a sua orientação no teste (HAYWOOD; TZURIEL, 2002), questões que conduzem a caracterizações errôneas sobre o nível do desenvolvimento psíquico da criança.

Considerada uma ideia promissora para a avaliação no contexto educacional (LINHARES et al., 1998; HAYWOOD; TZURIEL, 2002; WOLTER; PIKE, 2015), a avaliação assistida coexistiu com a premissa de que para a explicação do insucesso na aprendizagem, ou na resolução de problemas, torna-se necessário o exame de todos os fatores intervenientes antes de se inferir uma suposta incapacidade do aluno em aprender. Junto a ela foi defendido que a inteligência não seria sinônimo de “habilidade inata” porque essa compreensão não explicaria as diferenças individuais no pensamento, percepção, aprendizagem e interação social (LINHARES et al., 1998).

O interesse na avaliação assistida, ocorreu à base da redescoberta dos achados de Vygotsky e escritos no período de 1932 a 1934. Conforme já havia assinalado, existe uma distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que demonstra condições de realizar mediante o auxílio de um sujeito que possua maior

domínio cultural. Por essa razão caberia a diferenciação entre os níveis de desenvolvimento real, determinado por meio da solução independente dos problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, onde a solução dos problemas se realiza apenas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de um colega mais capaz (VYGOTSKY, 2007). A distância entre o limite destes dois níveis foi conceituado de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal **define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.** Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2007, p. 97, grifo nosso)

Essa discussão foi importante para ressaltar que os procedimentos de testes tradicionais não permitiam ao profissional investigar determinados aspectos e níveis do funcionamento psicológico. O método de avaliação assistida passou, então, a receber grande atenção, englobando uma variedade de técnicas, instrumentos e objetivos de avaliação, sua abordagem começou a ser empregada para avaliação de domínios específicos e gerais, com foco em intervenção e avaliação, e assim por diante. Contudo, sua principal variação não residir na diferenciação de seus objetivos e sim de sua metodologia.

O aspecto distintivo da avaliação assistida é a participação ativa do examinador no processo de testagem, sua interação ocorre no sentido de disponibilizar *feedbacks* sobre o desempenho da criança ou dicas destinadas a mostrar alguns dos caminhos para chegar à resposta demandada pelo teste. Não se trata de uma abordagem única, ela pode ser dividida em pelo menos dois grandes grupos, sendo eles os de abordagens clínica e estruturada. No modelo clínico, as intervenções são menos sistematizadas, sendo oferecidas de forma livre e flexível com base na análise do examinador. Já no modelo estruturado, ou "padronizado", as intervenções são

graduadas conforme o tipo de apoio disponibilizado⁷³, meio pelo qual se busca produzir dados quantitativos para a análise (LINHARES, 1995; LINHARES et al., 1998).

Verifica-se na literatura que essa última abordagem de avaliação assistida ocupa espaço preponderante entre os pesquisadores, seu surgimento se deu a partir da abordagem clínica desenvolvida nos trabalhos de Feuerstein (1979), em Israel, e se disseminou pela Europa e América do Norte. O método padronizado convencionalmente encontra-se dividido em fases. Conforme Allal e Ducrey (2000) o procedimento mais comum empregado é uma sequência pré-teste – assistência – pós-teste. Na abordagem desenvolvida por Budoff (1990) pré-teste e pós-teste são idênticos (ou formas paralelas) e, a fase de assistência, baseada em itens semelhantes ao do instrumento inicial. Para a comparação dos resultados pré e pós-teste são administradas sob as mesmas condições padronizadas.

Uma das variações, consiste em ter na fase de assistência o mesmo instrumento utilizado inicialmente, exemplo do que optou Guthke (1985). Campione e Brown (1987) seguem a mesma ideia e, mantendo a estrutura testagem – assistência – testagem, a compõe do seguinte modo: fase inicial sem ajuda – fase de assistência – fase de manutenção – fase de transferência. Na fase inicial se traça uma linha de base do desempenho da criança trabalhando sozinha; após isto, levanta-se indicadores de desempenho potencial mediante a presença de assistência; o examinador verifica se há a manutenção do desempenho com a suspensão da assistência e, por fim, busca identificar se há a generalização da estratégia de solução dos problemas em situações novas e similares às anteriores.

No momento da análise, assim como Guthke (1990), Campione e Brown (1987) incluem a mensuração da quantidade de intervenções que se fizeram necessárias para a resolução do problema na fase de assistência (chamando-os de *inputs* ou *prompts*), então, categorizam os resultados segundo a obtenção ou não de ganhos no processo. As categorias utilizadas por Ferriolli et al. (2001, p. 38) ilustram muito bem o formato dos resultados:

- a) alto-escore, crianças que apresentavam bom desempenho logo na fase inicial sem ajuda, e que mantinham o bom desempenho na fase de

⁷³ Cf. Santa Maria e Linhares (1999).

manutenção; b) ganhador mantenedor, crianças que demonstravam melhora no desempenho cognitivo na fase de assistência e mantinham essa melhora na fase de manutenção; c) ganhador dependente da assistência, crianças que melhoravam seu desempenho com a ajuda da examinadora mas não mantinham a melhora após a suspensão da ajuda na fase de manutenção e d) não ganhador, crianças que não melhoravam ou apresentavam pouca melhora no seu desempenho, não a mantendo após a suspensão da ajuda da examinadora.

Conforme Linhares (1995) são usuais na avaliação assistida a utilização de testes de inteligência consagrados na avaliação de raciocínio geral, a exemplo das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Cubos de Kohs⁷⁴, Colúmbia ou BPR-5i, instrumentos que envolvem completar séries, sequências temporais lógicas, analogia, relação entre as partes e o todo ou análise e síntese. O uso de instrumentos dedicados a avaliação de outras dimensões como atenção ou memória, ocasionalmente também ocorrem, pois o que se focaliza é a avaliação da aprendizagem não de conteúdos da instrução, mas da estratégia cognitiva capaz de ser empenhada pela criança. A predileção pelo uso de instrumentos convencionais de testagem ocorre para que o profissional e pesquisador comparem o desempenho individual nas fases iniciais ou finais com dados normativos preexistentes com eles. De posse dos dados acreditam incrementar a possibilidade de análise, mas o aspecto característico da avaliação assistida é mesmo o exame do nível do desenvolvimento infantil em condições diferentes tomando a própria criança como sua linha de base.

Tendo em perspectiva as contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural, exploradas nos capítulos anteriores, é esperado que o leitor nos questione se essa abordagem converge à superação de problemas então existentes na avaliação psicológica. Podemos adiantar que o conceito da avaliação assistida se revela uma perspectiva interessante, principalmente à investigação dos processos psicológicos superiores, pois nos lança a uma situação propícia para revelar a dinâmica da atividade e do desenvolvimento psíquico infantil, todavia, à forma como vem sendo desenvolvida não se pode ignorar que seus encontros com a psicologia histórico-cultural se fazem de modo irregular e algumas vezes lindeira.

Para aclarar este fato, tenhamos em mente não o conceito da avaliação assistida, mas o caráter do seu emprego nas pesquisas produzidas. A primeira questão

⁷⁴ Presente atualmente no WISC-IV.

que sugerimos conferir são seus objetivos atuais, a da avaliação da sensibilidade ao ensino e modificabilidade cognitiva (FEUERSTEIN, 1979; MUNIZ, SEABRA, PRIMI, 2015), facilidade para a aprendizagem (DAY; HALL, 1988) e, principalmente, de potencial de aprendizagem associado a amplitude de transferência (CAMPIONE; BROWN, 1987; BUDOFF, 1990; ENUMO, 2005; QUEIROZ, ENUMO, PRIMI, 2013; PETERSEN; 2014, MUNIZ, SEABRA, PRIMI, 2015). Haywood (2012) complementa que por meio deste método se vem buscando desmascarar um suposto potencial escondido seja por obstáculos como a deficiência de conhecimento, variáveis ambientais ou situacionais, variáveis afetivas, pessoais ou comportamentais que sejam intervenientes ao sucesso da aprendizagem.

A premissa de que exista um suposto potencial à aprendizagem conduz os pesquisadores a criar uma situação de ensino cuja a intenção é que o examinador possa verificar se a aprendizagem de uma nova estratégia de resolução dos problemas ocorre por parte da criança. Analisa-se até onde essa criança tem conseguido responder às exigências das tarefas, ensina-se algo que aumente o seu alcance e, então, o seu sucesso na aprendizagem torna-se indicador do seu “potencial para” aprendizagem.

Percebamos o que encontra-se inculido nesta ideia. A inteligência deixa de ser compreendida como uma faculdade inata, pois apreende-se que o seu desenvolvimento esteja atrelado ao processo de aprendizagem, todavia, se torna constitutivo do indivíduo a sua capacidade de aprender, o seu “potencial para”. Suplanta-se que o aproveitamento demonstrado numa determinada situação e para determinado método de pensamento represente uma constante do funcionamento psíquico.

Essa conclusão se perde daquelas a que Vygotsky (1932/2012d; 2007) chegou e foge da compreensão da zona de desenvolvimento proximal (Cf. GÓES, 1991; ZANELLA, 1994; VERESOV, 2004; ALVES, 2005). Este conceito se desenvolveu na crítica do autor russo sobre os procedimentos de avaliação psicométrica tradicionais ao destacar que se analisado, apenas, o que a criança consegue realizar sozinha, sonda-se unicamente as funções cujo desenvolvimento já se encontra concluído e não se consegue observar justamente aquelas que estão em fase de desenvolvimento, onde o processo se encontra no exato momento.

[...] o desenvolvimento da criança é um processo de mudança constante. Cabe perguntar se pode o desenvolvimento ser determinado apenas por algum nível existente, ou seja, pelo nível daquilo que a criança pode fazer hoje, daquilo que a criança sabe hoje. Isso significaria admitir: o desenvolvimento se realiza sem qualquer preparação, só começa quando se torna visível. Mas na prática é claro que sempre existe preparação, que o desenvolvimento e os processos na criança passam por um original período embrionário. (VYGOTSKY, 1924/2010, p. 551-552)

O segundo aspecto, e talvez mais o mais relevante, sobre a zona de desenvolvimento proximal é possibilitar a análise do movimento característico do funcionamento psíquico. Essa zona de desenvolvimento é a unidade dialética entre aprendizagem-desenvolvimento, ou para ser mais preciso, do desenvolvimento alçado pela aprendizagem. Como explicou Vygotsky (1931/2012c), ao descrever a lei genética do desenvolvimento, cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, primeiro, no nível social na relação entre as pessoas, e mais tarde, no nível individual como função intrapsicológica. A zona de desenvolvimento proximal é a expressão desse processo, o movimento constitutivo dos instrumentos psicológicos. Por isso mesmo o autor comenta:

Nos interessa conhecer não só os limites já conseguidos pela criança [...] mas também **como transcorre o próprio processo de maturação** que porá em manifesto suas conquistas no desenvolvimento posterior. [...]

O valor teórico deste princípio de diagnóstico é que **ele nos permite penetrar nas conexões internas dinâmico-causais que condicionam o processo de desenvolvimento mental**. Já temos dito que o meio social origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade que a criança vai adquirindo; é a fonte do desenvolvimento social da criança que se realiza no processo da interação real das formas "ideais" e efetivas. (VYGOTSKY, 1934/2012d, p. 267, tradução nossa⁷⁵)

O que Vygotsky (1934/2012d) denomina por potencial, não se refere a uma força interna, mas um processo dinâmico em desenvolvimento. Essa zona de desenvolvimento é constantemente alterada, pois aquilo que se encontrava em nível

⁷⁵ Original: "Nos interesa conocer no sólo los límites ya conseguidos por el niño [...] sino también cómo transcurre el propio proceso de su maduración que pondrá de manifiesto sus logros en el desarrollo posterior. El valor teórico de ese principio diagnóstico radica en que nos permite penetrar en las conexiones internas dinámico-causales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental. Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas «ideales» y efectivas." (VYGOTSKY, 1932/2012d, p. 267)

imediatos (potenciais) se transformam em domínio do indivíduo. Como explorou Veresov (2004), basta pensarmos que: não tendo meios para lidar com novas demandas, a criança experimenta uma espécie de conflito e nesta colisão entre o seu nível de desenvolvimento e as exigências do ambiente social que temos a força motriz do desenvolvimento. O seu desenvolvimento potencial (imediatos), portanto, não está no social, em suas exigências, ou na própria criança, forma-se nas relações entre eles e suas contradições.

O imediato é algo presente no processo de interação, se propendermos a uma definição de onde ele está dado, por certo não será no indivíduo, mas antes no social. A cultura é que direciona o desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal se relaciona àquilo que a sociedade exige da criança, mas que essa ainda não consegue corresponder por não ter dominado instrumentos ou um método para corresponder. A cultura é quem cria a expectativa de desenvolvimento. A relevância maior que o método da avaliação assistida possui está no fato que ao aplicar o princípio da colaboração obtêm a possibilidade de investigar o fator determinante no amadurecimento intelectual, a dinâmica e o processo genético da aprendizagem e do desenvolvimento.

Dito isso, podemos situar que o problema na abordagem da avaliação assistida, ou seja, aquilo que não a têm convertido em uma superação da lógica dos testes psicométricos, ocorre como consequência da eliminação de suas próprias qualidades metodológicas. O que vemos ocorrer são tendências a reduções das análises aos dados quantitativos, pouco esclarecedores fora do seu contexto. A proposta de Feuerstein (1979; 1980) apesar de suas distinções (Cf. NAZARI, 2012) é aquela que mais se aproximaria de Vygotsky (1932/2012d; 2001), pelo menos mais do que outros trabalhos que procuram quantificar a capacidade de aprendizagem. Conforme comentaram Fonseca (1995) e Anache (1997), Feuerstein (1979; 1980) empregava a avaliação assistida para examinar o inventário das aquisições, das capacidades adaptativas, flexibilidade e plasticidade das competências infantis. Sua avaliação buscava identificar a modificabilidade da estrutura cognitiva, contudo por se valer de um método clínico, e isso que vale destacar, nestas avaliações Feuerstein (1979; 1980) conseguia identificar as estratégias e recursos cognitivos emergentes no contexto de ensino-aprendizagem.

No modelo padronizado da avaliação assistida enfatiza-se o processo avaliativo com a contabilização do montante e da natureza do investimento realizado pelo examinador (COTRUS; STANCIU; 2013), em outras palavras o foco está na intensidade e na atividade que o examinador realiza, se estas são mais cognitivas, regulatórias (metacognitivas) ou afetivo orientado. As estratégias cognitivas versam sobre as àquelas que o aluno aplica à tarefa, por exemplo, associação, estruturação, análise e memorização. As estratégias metacognitivas tratam das regulações do processo de aprendizagem, ou seja, planejamento, avaliação, ajuste, reflexão, por vez, as afetivas orientadas, como o ajuste de atribuições, valores, emoções, expectativas e engajamento (TIEKSTRA; MINNAERT; HESSELS, 2016).

Essas informações possuem suas qualidades, mas devemos dizer que apenas se formuladas em profundidade, fora isso estes dados contribuem muito pouco para compreender o processamento cognitivo básico da tarefa pela criança, como seu comportamento encontra-se instrumentalizado, como se dão as relações cognitivo-afetiva no processo e, quais as suas bases objetivas. Cabe sempre lembrar que o objetivo da avaliação é sempre duplo, ou seja, ser capaz de permitir a compreensão do funcionamento psíquico da criança e fornecer informações úteis para um projeto interventivo.

Portanto, devemos nos preocupar com a validade consequente do processo avaliativo, sua capacidade de influenciar a orientação dos projetos educacionais em sala de aula e alterar a realidade existente, seja em eventual dificuldade na escolarização ou problema de desenvolvimento. Nossa tarefa é eliminar o fosso existente entre a avaliação e intervenção, mas por meio de uma abordagem qualitativa dos procedimentos de avaliação assistida que podemos caminhar nessa direção. Sob uma abordagem qualitativa que de fato conseguimos nos beneficiar do uso dos instrumentos de testagem psicológica possuindo elementos à interpretação dos dados normativos.

A título de ilustração, Sánchez (1987), já citado por Linhares (1998), descreveu alguns dos dados qualitativos que se podem extrair, de instrumentos como as Matrizes Coloridas de Raven. Existem diversas operações mentais induzidas por esses instrumentos como: a) raciocínio abstrato – capacidade de conceptualização e

generalização; b) discriminação – capacidade para detectar diferenças entre os elementos que compõem a figura; c) atenção seletiva – capacidade de se focalizar em estímulos relevantes; d) análise e síntese – capacidade para decompor e recompor mentalmente o todo em suas partes; f) classificação – habilidade para estabelecer a classe mais abrangente e classificá-las. Este tipo de informação é a contribuição mais preciosa que podemos tomar dos instrumentos de testagem, aproveitar de sua organização em níveis diferentes de complexidade. Sua relevância está em poder induzir a expressão de determinados comportamentos que indicam o nível de desenvolvimento cultural do indivíduo. Quando abstraímos das tarefas o tipo de atividade psicológica demandada pela criança damos um passo adiante no sentido de poder reconhecer o modo como o indivíduo opera sobre o meio e os instrumentos culturais com que conta para organizar seu comportamento.

Esse tipo de informação favorece a compreensão de professores e outros profissionais sobre qual o nível de desenvolvimento infantil. De posse delas podem identificar aquilo que requer atenção, devendo ser desenvolvido e planejado na prática interventiva. Deste modo, as intervenções se tornam mais conscientes sobre seu fator de importância, sua razão de ser proposta e o objetivo pretendido.

Percebamos que na verdade o conceito da avaliação assistida se vincula em muito com a técnica da dupla estimulação. Vygotsky (1931/2012c) e seus colegas se utilizavam de dispositivos auxiliares, tais como cartões por princípios semelhantes. A avaliação assistida, de modo análogo, permite que no curso da experimentação se possa examinar a forma inicial da função em estudo. Permite recriar experimentalmente, em condições artificiais, a forma original da função mental superior. Como frisava o autor (VYGOTSKY, 1931/2012c) restaurar a relação social como forma primária na qual a função mental originalmente existe, restaurar o movimento da formação de dada função mental.

A identificação das bases objetivas do desenvolvimento constitui parte primordial do trabalho de compreensão do psiquismo infantil e da atividade cognitiva. Assim, um dos problemas reside na tarefa de estabelecer o caráter histórico e dialético do funcionamento psicológico ou, portanto, a apreensão do desenvolvimento histórico no

curso do desenvolvimento infantil. Aspecto que observamos não ser tratado nesses trabalhos.

4.4.2 Avaliação psicoeducacional: o desafio da investigação das bases dinâmico-causais

Entendendo que a compreensão do funcionamento psicológico implica a identificação das bases objetivas dos fenômenos psíquicos, algumas outras propostas de avaliação podem ser identificadas. Uma dessas vias podem ser exemplificadas pelo método retomado no trabalho de Simão (2008).

Simão (2008) teve como objetivo examinar o desempenho de crianças e adolescentes na resolução de tarefas em alguns subtestes da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC III). Buscava analisar o desenvolvimento cognitivo com base nos estágios de desenvolvimento do signo e do conceito, a apresentação de indicadores de atenção voluntária, estratégias de adaptação e de autocrítica. Dimensões que Luria apontava estar associado ao nível de desenvolvimento cultural dos indivíduos.

Simão (2008) realizou um estudo de caso com 5 sujeitos que possuíam faixa etária média de 11 anos e 6 meses. Na condução da pesquisa, solicitou aos participantes que respondessem ao subteste Vocabulário e, analisou o resultado mediante a identificação dos princípios que orientavam o comportamento dos indivíduos durante as tarefas. Para tanto, a autora recorreu aos estudos de Luria (1987) e o seu método de determinação do conceito. Com esse método Luria (1987) buscava avaliar, com objetividade, os sistemas de enlaces presentes na palavra.

Simão (2008) considerou que esse método poderia apresentar resultados importantes em testes como o de Vocabulários, isto porque, possibilitava notabilizar, por exemplo, que alguns sujeitos se remetem a situações concretas para relacionar dois ou mais objetos, outros, introduzem os objetos em um sistema de enlaces abstratos, constituídos de forma hierárquica – ou seja, relacionando-os com determinadas categorias. Segundo Luria (1987 p. 59) “Este método de determinação do significado da palavra ou de determinação de conceitos nos permite descobrir qual é o caráter dos enlaces (reais-imediatos ou lógico-verbais) que se encontram por trás da palavra e

desempenham um papel preponderante”. Aliado à caracterização dos enlaces reais-imediatos ou lógico-verbais das palavras, propostos por Luria (1987), Simão (2008) também buscou em Vygotsky (2001) a distinção entre os estágios de formação do pensamento.

Vemos que o sistema de enlaces recobre a ideia já presente na orientação de Luria (1987) em suas análises dos estudos transculturais (LURIA, [193-?]/1990). Simão (2008), se utiliza dessa estratégia para tentar determinar o nível de organização do funcionamento psíquico tendo, como indicador, o modo com que o indivíduo lida com uma situação problema. Há nessa proposta uma certa tentativa de relacionar o modo de funcionamento psicológico com a base objetiva que orienta o comportamento e emprega-se uma tarefa aberta a diversos meios de soluções, onde cada um deles pode indicar algum aspecto da atividade cognitiva.

Luria e Majovski (1977) em seus estudos efetivamente procuravam avançar para além dos fundamentos quantitativos, empreendiam pesquisas em um molde qualitativo, pois já ponderavam que o cálculo médio padrão de uma população não responderia a todas às exigências para a compreensão de um indivíduo. A preocupação fundamental desses autores (LURIA; MAJOVSKI, 1977) era a de desenvolver um caminho que disponibilizasse fundamentos substanciais para a compreensão da organização funcional dos sistemas individuais da mente, que envolvem e regulam a atividade psicológica humana. Para eles uma avaliação exige uma descrição clínica pautada em uma prática flexível. A este respeito Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 108) esclarecem que o enfoque:

[...] devia ser “dinâmico”, flexível, em contraste com o dos testes padronizados e quantitativos, pois cada paciente deveria ser considerado como alguém em transformação, isto é, uma experiência dinâmica, [...]. Somente assim os resultados poderiam ser aproximados, então, com outros casos semelhantes avaliados para se obter uma comparação intersubjetiva com propósitos de generalização (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 108).

A metodologia de Luria (1987) leva em conta o caráter social do funcionamento psicológico superior oferecendo uma abordagem qualitativa aos fenômenos psíquicos. Assim como busca a pesquisa de Simão (2008), isso se reflete em um trabalho analítico

voltado ao estabelecimento dos elos entre a cultura e as formas de organização psíquica.

Contudo, para apreender o desenvolvimento histórico do psiquismo a avaliação psicológica exige a investigação dos processos e não apenas do produto do desenvolvimento, isto é, exige a investigação das relações dinâmico-causais que lhe engendram. Assim, no contexto educacional, pesquisadores e psicólogos da psicologia histórico-cultural sinalizam a pertinência de que a avaliação psicológica extrapole a ideia retomada por Simão (2008). Sugerem que na realidade a avaliação psicológica assuma o caráter de uma avaliação psicoeducacional (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al, 2007; CHIODI, 2012; LESSA, 2014). Facci, Eidt e Tuleski (2006), se destacam nessas discussões e pontuam que para a adequada compreensão dos fenômenos e processos psíquicos a avaliação psicológica deve transcender a exclusiva avaliação do indivíduo, seus conhecimentos e competências.

Conforme bem ponderam, questões como a análise da escola, dos conteúdos que oferta, e da qualidade das mediações constituídas devem compor o trabalho reflexivo demandado pela avaliação psicológica (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al., 2007). Essa, inclusive, deve consistir “[...] numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito sócioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária” (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 120).

As autoras assinalam que a avaliação psicológica deve ocorrer dentro de uma análise amplificada. Considerar que o funcionamento psicológico superior se desenvolve em condições socioculturais. Facci, Eidt e Tuleski (2006) argumentam que o problema de questões como as dificuldades de aprendizagem, não deve ser buscado como algo individual, mas sim social. Dessa forma, é necessário pensar sobre a natureza das mediações que são constituídas tanto no contexto escolar, como fora dele.

Nesse sentido, para pensar em uma avaliação psicoeducacional, defendem que é preciso considerar a situação social do desenvolvimento, pois como demonstrou Vygotsky (1934/2012d) é essa que deve ser adotada como princípio das mudanças que ocorrem no comportamento da criança. Vygotsky (1934/2012d) esclareceu que a

situação social do desenvolvimento, representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período. Ela determina total e completamente as formas e o caminho ao longo do qual o social torna-se individual.

Conforme já abordamos, o método instrumental do autor (VYGOTSKY, 1931/2012c) consiste na aplicação das categorias do desenvolvimento na investigação dos fenômenos psíquicos. Nele, faz-se essencial examinar os momentos iniciais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores tendo em perspectiva que “O principal aspecto do método de análise [...] é estudar o todo, as propriedades e funções das partes que o integram, não como somatória das partes, mas possuindo propriedades particulares que o determinam” (FACCI et al., 2007, p. 329).

Facci, Eidt e Tuleski (2006) seguem na mesma direção que Beatón (2001), o qual afirma que uma das tarefas básicas do psicólogo no processo avaliativo é o de conhecer o sujeito:

[...] suas características e as condições do seu desenvolvimento, como caminha o processo da educação e do ensino, na escola, a família e seu ambiente em geral, como um passo preliminar para a realização de qualquer tipo de trabalho que se realize. A avaliação e o diagnóstico é a via essencial através do qual se pode realizar uma intervenção educativa, uma prática social, transformando e mais efetiva. (BEATÓN, p. 91, tradução nossa⁷⁶)

Portanto, convém destacarmos as contribuições que passam a ser produzidas na discussão dessa temática. A principal delas é a centralidade na investigação dos fenômenos psicológicos em sua origem, a análise do seu desenvolvimento e dos fatores que o determinam.

A avaliação psicoeducacional rompe com a psicologização das queixas de aprendizagem e do desenvolvimento humano, buscando compreender o contexto no qual elas foram produzidas. Conforme Facci et al. (2007) há de se considerar que existe uma relação direta entre o fracasso escolar e o fracasso da sociedade, sendo o primeiro apenas um dos aspectos de uma crise geral. Para compreender esse

⁷⁶ Original: “[...] sus características y las condiciones de su desarrollo, cómo marcha el proceso de la educación y la enseñanza, en la escuela, la familia y su entorno en general, como paso previo para la realización de cualquier tipo de labor que se realice. La evaluación y el diagnóstico es la vía esencial a través de la cual se puede realizar una intervención educativa, una práctica social, transformadora y más efectiva.” (BEATÓN, 1991, p. 138).

fenômeno “[...] não se deve permanecer no limite do cotidiano da escola, e sim, buscar analisar as relações de determinação deste cotidiano, repleto de problemas, para compreender a totalidade do processo educacional”.

No que tange à investigação do funcionamento psicológico superior, as autoras consideram que o interesse não deve residir no estudo de funções isoladas, mas no funcionamento psicológico em seu conjunto (FACCI et al., 2007). Não se trata, de uma análise do repertório de conhecimentos já adquiridos pelos indivíduos, mas sim de como o comportamento encontra-se instrumentalizado por ele. Assim, dizem que “Entender o porquê de a criança não aprender implica em analisar como se dá o processo inverso, ou seja, *como* ela aprende” (FACCI et al., 2007, p. 324, grifo nosso).

O que defende-se é uma avaliação dinâmica, atenta à dimensão interativa e mediada do psiquismo para buscar identificar as leis subjacentes ao comportamento. Facci, Eidt e Tuleski (2006) lembram que compreender a organização do funcionamento psicológico superior impõe a tarefa de analisar como o indivíduo orienta sua atividade psicológica, ou seja, como se dão os empregos de ferramentas e mediadores culturais na regulação do seu comportamento.

Nesse segundo grupo de pesquisadores envolvidos na discussão da avaliação psicológica (BEATÓN, 1991; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al, 2007) prevalecem, então, as questões do método, dos princípios mais gerais no direcionamento das investigações psicológicas. O alinhamento teórico com os pressupostos do materialismo histórico dialético se fazem mais presente ao longo do desenvolvimento da temática, todavia, mantendo suas lacunas metodológicas, isto é, a falta proposição de meios para a concretização das investigações. Seu enfoque centra-se na discussão da análise e dos requisitos para a avaliação dos fenômenos psicológicos, reafirma o compromisso teórico-metodológico da psicologia, mas, ainda com a ausência de uma abordagem sobre instrumentos e técnicas que poderiam auxiliar nos objetivos pretendidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, temos observado um relativo adensamento do debate entorno das práticas de avaliação psicológica. Faz-se evidente entre os pesquisadores a necessidade de discussão dos métodos de avaliação, sua assertividade e o impacto sobre o indivíduo e a sociedade. Para muitos profissionais a padronização e normatização continua sendo entendida como requisito inerente à avaliação psicológica, todavia, na prática é uma atividade própria da atuação do profissional em psicologia e, como sugerimos, não deve ser pensada como atividade condicionada a determinados procedimentos metodológicos. Cabe-nos sim analisá-la qualitativamente, verificar sua fiabilidade à compreensão do objeto investigado, sua capacidade de compreendê-lo em seus determinantes históricos e sua formação.

Todo resultado proveniente de processos de avaliação psicológica demanda embasamento teórico e metodológico capaz de considerar as múltiplas determinações dos fenômenos ou processos psíquicos. Assim, argumenta-se hoje que os instrumentos psicológicos devem ser compreendidos apenas como um recursos auxiliares ou complementares na avaliação profissional. Essa discussão acompanha a ideia de que devemos considerá-los como ferramentas indutoras do funcionamento psicológico, mas não delimitando as conclusões a partir de um dado isolado ou excluindo de análise a própria interação humana que permeia o processo avaliativo.

Como bem ponderou González Rey (2011) os instrumentos psicológicos são ferramentas interativas e não constituem uma via objetiva capaz de refletir, direta e independentemente do pesquisador, a natureza do estudado. Sua função é provocar a expressão da organização psíquica do sujeito, servir como recurso facilitador, e induzir a expressão de informações úteis à análise.

Vygotsky (1927/2012a, 1931/2012c, 2007) ampliou consideravelmente a perspectiva sobre os problemas em discussão. Para a psicologia histórico-cultural, a análise do desenvolvimento psicológico não pode ignorar o processo do desenvolvimento histórico, pois, por meio desse que o homem modifica a estrutura de sua atividade psíquica, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

Como destacado a constituição do funcionamento psicológico superior e o desenvolvimento psíquico implicam um processo de apropriação de instrumentos culturais (VYGOTSKY, 1927/2012a; 1931/2012c; 2007). Os signos, empregados como meio para realizar operações psicológicas, modificam as formas de comportamento elementares e primitivas tornando-os processos mediados e eminentemente sociais. Essa transformação da atividade psíquica em uma atividade mediada expressa a alteração das operações psicológicas com a inauguração de novas relações interfuncionais.

Vygotsky (1933/2012a, p. 121) já pontuava: “De nossos trabalhos se desprende que o signo modifica as relações interfuncionais” (tradução nossa⁷⁷). Indicava com isso que o estudo das funções psicológicas superiores insere a necessidade do estudo das conexões entre os processos abordados. Essa concepção faz-se coerente ao reconhecimento do dinamismo dos processos mentais e constante reinvenção da organização psicológica humana.

Junto à explicação esquemática de Vygotsky sobre as mudanças que ocorrem no funcionamento psicológico com o advento das formas culturais de conduta (VYGOTSKY, 2007, p. 33), devemos lembrar, assim como González Rey (2013), que um dos aspectos de grande relevância na investigação da especificidade ontológica da psique humana está na apreensão da unidade entre cognição e afeto. Analisar como as emoções e os sentimentos se integram à orientação das funções psicológicas superiores implica reconhecer o espaço da produção subjetivas do sujeito. A forma ativa como o homem se relaciona com o meio e sua implicação no curso do desenvolvimento.

Para González Rey (2013), a dimensão afetiva não apenas integra as funções psíquicas como é inseparável de certos sistemas. Dado o seu caráter, a psique deve, então, ser encarada enquanto produtora e geradora de processos simbólicos, ao invés de simplesmente um reflexo da realidade externa onde o indivíduo vive. Com isso, o autor resgata o pressuposto de que uma característica essencial do homem é ser produtor dos meios que alteram sua relação com o meio.

⁷⁷ Original: “De nuestros trabajos se desprende que el signo modifica las relaciones interfuncionales.” (VYGOTSKY, 1933/2012a, p. 121).

Vygotsky foi um dos pioneiros na concepção de que o desenvolvimento humano ocorre mediante a efetivação das interações sociais e condições de vida dos indivíduos. Seus estudos, iniciados em meio à crise da psicologia, no início do século XX, tiveram o objetivo de compreender os aspectos tipicamente humanos do comportamento. Partia da hipótese de que a compreensão da gênese dessas características exigia à psicologia compreendê-las enquanto resultante de um longo processo de desenvolvimento humano, na história da espécie, da sociedade e dos indivíduos. Sustentava essa afirmativa mediante a pesquisa teórica e empírica em psicologia.

Em meio ao que considerava um dos desafios da psicologia da época, Vygotsky buscou os fundamentos teóricos e metodológicos para a superação do dualismo de concepções idealistas e materialistas mecanicistas na psicologia. Para isso, influenciado pela filosofia de Marx, investiu na pesquisa psicológica sustentada no método materialista histórico-dialético (VYGOTSKY, 1931/2012c). Com esse contrapor a ideia de coexistência de dois princípios e duas realidades opostas e inconciliáveis, irreduzíveis e incapazes de uma síntese final ou de recíproca subordinação, seja para a explicação do desenvolvimento do comportamento e da consciência humana, ou dos processos psicológicos elementares e superiores.

O trabalho de Vygotsky (1931/2012c) apresentou uma via de superação aos problemas no entendimento do funcionamento psicológico inferior e superior, indicando suas diferenciações qualitativas e inter-relações. Conforme Leontiev (2012), ressaltou que a compreensão dos fenômenos psíquicos exigia o entendimento de dois níveis de funcionamento mental, no primeiro, o das funções psicológicas primárias, em que a razão do indivíduo encontra-se entregue a si mesma, baseada em respostas imediatas frente aos estímulos do ambiente; no segundo, o das funções psicológicas superiores, em que os processos psíquicos já contam com instrumentos auxiliares que regulam o funcionamento cognitivo.

Para podê-los reconhecer, Vygotsky (1931/2012c) esclarecia que toda análise demandava a investigação do processo de constituição dos fenômenos psíquicos, uma abordagem explicativa e genética ao invés de puramente descritiva sobre sua forma externa. O destaque para esse requisito na investigação empírica em psicologia se justificava. Conforme lembrou (VYGOTSKY, 1931/2012c), dois fenômenos

completamente distintos, em sua origem e processo de constituição, poderiam erroneamente ser considerados análogos quando considerados apenas a partir de dados aparentes. Nesse caso, o profissional passa a se distanciar da verdadeira constituição de seu objeto, tendo a falsa apreensão do que ocorre com ele e quais os fatores mantenedores.

Conforme assinalamos, parte preponderante das críticas entorno da prática de avaliação psicológica decorrem justamente desse fato. Os instrumentos de testagem possuem limitações marcantes à compreensão dos objetos de estudo. Na investigação das queixas de aprendizagem e desenvolvimento devemos reconhecer, por exemplo, que carecem de análise das múltiplas determinações do desenvolvimento psicológico, as relações familiares, a relação professor-aluno, as práticas pedagógicas ou o contexto social e escolar da criança (MACHADO, 1996; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al., 2007; CHIODI, 2012). Os procedimentos de testagem se propõem a caracterizar o funcionamento psicológico a partir de dados comportamentais, mas não os apreendem em seu processo constitutivo.

A psicologia histórico-cultural busca reestabelecer o próprio movimento de seu objeto de estudo. Sua discussão de como essa tarefa pode ser adequadamente executada no campo da avaliação psicológica, no entanto, ainda consiste em algo pouco abordado na literatura. Tenhamos em vista que a disseminação dos trabalhos de Vygotsky só veio a ocorrer a partir da década de 1980 voltado, essencialmente, a abordagem das relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano. A complexidade de sua proposta de trabalho e do método materialista histórico-dialético, ainda demandam o aprofundamento teórico e metodológico de pesquisadores da psicologia histórico-cultural.

Entender as contribuições que se oferece à avaliação psicológica implica perceber que sua abordagem cria alterações profundadas na forma de compreensão do homem e seu desenvolvimento psíquico. Conduz a reconhecê-lo como sujeito de seu tempo, das condições sociais e das interações estabelecidas. Conforme destacamos, isso rompe com a tendência inatista de forjar a ideia de qualidades imanentes ao indivíduo, de atribuir a algo interior a explicação do funcionamento psíquico. A psicologia histórico-cultural introduz no campo da avaliação psicológica uma

perspectiva crítica e ampliada sobre o estudo psicológico revelando as bases objetivas do comportamento humano.

Como frisamos, outra transformação que se produz refere-se à compreensão da atividade diagnóstica. Ao situar a impossibilidade de desprendimento entre trabalho explicativo e descritivo, evidencia que todo comportamento manifesto só se faz compreensível à medida em que se esclarecem suas bases objetivas e nexos causais. Com isso, reafirma seu objetivo de servir à compreensão dos fenômenos psíquicos e não de desempenhar o papel de mero mecanismo classificatório, que aliena e oculta as contradições da sociedade.

Como dissemos, ocorre que, quanto ao desenvolvimento de propostas metodológicas no campo da avaliação, ainda são poucos os trabalhos disponíveis até hoje. As discussões produzidas se encontram em estágios iniciais tendo a tarefa de explorar as lacunas ainda existentes. Esclarecer as formas de concretização das práticas avaliativas sob a égide do materialismo histórico-dialético, as implicações do método e possibilidades metodológicas.

Comentada em nosso último capítulo, a avaliação assistida surgiu no cenário científico a partir da constatação de limites nas técnicas tradicionais de avaliação. Consiste em uma estratégia dinâmico-interativa que cria novas condições para o exame do funcionamento psíquico, mas que, entretanto, vem se demonstrando enclausurada à proposta de análise do desempenho quantitativo em testes psicológicos. Com isso, falha no trabalho de ofertar uma verdadeira superação metodológica no campo da psicologia.

Parte preponderante das abordagens da avaliação assistida perdem de vista as potencialidades distintivas da técnica, tal como, a percepção do movimento dialético do funcionamento psicológico superior ou sua base objetiva. Estando avessas às preocupações de Vygotsky (1931/2012c), não a empregam, então, como ferramenta de investigação dos processos genéticos do comportamento humano, mas apenas como mecanismo de mensuração do desenvolvimento cognitivo e do nível de ganhos em uma determinada situação de aprendizagem. Assim, a desenvolvem no bojo de outras perspectivas teóricas.

Mesmo sendo repensada a partir dos fundamentos teórico-filosóficos da psicologia histórico-cultural, a avaliação assistida, ou qualquer outra técnica, não cumpri toda a extensão do trabalho imposto pela investigação dos fenômenos psíquicos. Esse tem sido o eixo da discussão de autores dedicados à defesa da avaliação psicoeducacional e que, para tanto, recuperam os princípios materialistas histórico-dialético apontando para as exigências da investigação em psicologia.

Os autores notabilizam a real extensão das preocupações do método na psicologia histórico-cultural, mas a partir de suas publicações comentamos que ainda se carece do aprofundamento metodológico nas propostas de avaliação. O exame de possíveis instrumentos, técnicas ou procedimentos à forma como poderiam ser utilizados para auxiliar nos processos de avaliação psicológica, são exemplos, de temáticas que ausentes nesses trabalhos. Consideramos que essa constitui uma das lacunas a serem exploradas e discutidas no desenvolvimento do assunto, de modo que surge como um dos desafios de interface entre teoria e prática em psicologia-histórico-cultural.

Assim como lembrado por Vygotsky (1931/2012c), os meios de investigação dos fenômenos e processos psicológicos podem ser os mais diversos possíveis sendo que o método e os objetivos do investigador é que devem ser os princípios orientadores em sua concepção. Essa premissa justifica o enfoque dos autores na abordagem da avaliação psicoeducacional (BEATÓN, 1991; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI et al, 2007), haja vista que mesmo os aspectos mais gerais da teoria não podem ser considerados totalmente esclarecidos. A intensificação dos interesses no tema da avaliação psicológica, todavia, faz emergir o problema do detalhamento da proposta metodológica nas avaliações.

Como havia dito Vygotsky (1931/2012c) estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento e essa é a exigência fundamental do método dialético. Duas crianças podem viver em uma mesma escola, numa mesma família, durante um mesmo lapso de tempo, mas tendo contato distintos com a realidade, o que resulta em uma organização psicológica distinta. As hipóteses explicativas que o profissional em psicologia vem a levantar durante o processo avaliativo para elucidar a base dinâmico-causal do desenvolvimento e da problemática que motiva um certo processo avaliativo

devem, portanto, possuir o sujeito como seu anteparo, sua evidência de assertividade das conclusões.

Isso implica dizer, que a avaliação psicológica deve ter o sujeito como ponto inicial e final na sua investigação, sendo esse a síntese das múltiplas determinações e o resultado do desenvolvimento biopsicossocial. Dito de outro modo, deve ser o ponto de partida e chegada do processo avaliativo, em que o método dialético serve como fio condutor da análise.

O caráter gerador da psique suscita reconhecer as singularidades dos fenômenos psíquicos, devendo as investigações abarcar as particularidades na história do desenvolvimento do indivíduo. A avaliação do contexto sociocultural em que determinado fenômeno ocorre deve considerar sua relação com o sujeito e, não, ocorrer de modo paralelo ou a parte desse. O processo de avaliação psicológica tem a tarefa de transpor as fronteiras entre a análise do indivíduo e do contexto histórico-social paralelamente.

Em razão da sua importância, entendemos, então, que os sentidos subjetivos produzidos na relação do indivíduo com o meio, figura entre um dos aspectos ainda pouco destacados na discussão da avaliação psicológica. Eixo das discussões de González Rey (2004; 2005; 2012), consideramos necessário ressaltar o lugar da subjetividade, do ato ativo e criativo do sujeito na constituição do fenômeno psicológico.

A elucidação do método na psicologia histórico-cultural e a proposição de metodologias que lhe apoiem, continua a exigir o aprofundamento teórico de pesquisadores. Pensar em meios para a avaliação psicológica demanda a constante busca pela compreensão dos processos psicológicos, seus movimentos constitutivos e expressões. A superação dos limites atuais dos métodos avaliativos e o adensamento na compreensão dos processos psíquicos se condicionam ao investimento em trabalhos crítico-reflexivos capazes de pensar os fenômenos humanos.

REFERÊNCIAS

ABDO, Anila Gabriela Rotger, et al. Habilidades auditivas em crianças com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, SP, v. 22, n. 1, p. 25-30, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Eliane_Schochat/publication/42589924_Hearing_abilities_in_children_with_dyslexia_and_attention_deficit_hyperactivity_disorder/links/0912f51004664c92ce000000.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2016.

ADORNO, Theodor W. Sociología e Investigación Empírica In: ADORNO, T. W. et al. **La disputa del positivismo en la sociología alemana**. Barcelona: ediciones Grijalbo, 1972.

_____. Teoria da semicultura. **Educ. Soc.**, v. 56, n. 10, p. 388-411, 1996. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>>. Originalmente publicado em 1959. Acesso em: 07 de dez. de 2016.

ALCHIERI, João Carlos; CRUZ, Roberto Moraes. **Avaliação psicológica: conceito, métodos e instrumentos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ALLAL, Linda; DUCREY, Greta Pelgrims. Assessment of—or in—the zone of proximal development. **Learning and instruction**, v. 10, n. 2, p. 137-152, 2000. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475299000250>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ALVES, José Moysés. As formulações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/viewArticle/1466>>. Acesso em: 15 de dez. de 2016.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Diagnóstico ou inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. 321f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, SP, 1997.

ANACHE, Alexandra Ayach; REPPOLD, Caroline Tozzi. Avaliação psicológica: implicações éticas. Conselho Federal de Psicologia, **Avaliação psicológica: Diretrizes na regulamentação da profissão**, p. 57-85, 2010.

ANASTASI, Anne. **Psychological testing**. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.

ANDRADE, Rebeca da Silva Campos. **Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2012. 114f. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

ARANTES, Lucia. Diagnóstico e clínica de linguagem. **Linguística Aplicada e Estudos**, São Paulo, 2001.

ARAUJO, Saulo de Freitas. Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. **Sci. stud.** [online], v. 7, n. 2, pp. 209-220, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662009000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jan. 2016.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II: O alienista. Originalmente publicado em 1881.

AZEVEDO, Aluísio Tancredo Gonçalves de. **O cortiço**. 18. ed., São Paulo: Ática S. A., 1987. Originalmente publicado em 1890.

BANZATO, Cláudio Eduardo Muller. Sobre a distinção entre “critério” e “sintoma” na nosologia psiquiátrica. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, v. 3, n. 3, p. 9-17, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233018184002>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BARBOSA, Patrícia Manfrin Fontes; et. al. Relação da memória visual com o desempenho ortográfico de crianças de 2.^a e 3.^a séries do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, São Paulo, SP, v. 12, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1693/169316075003.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de LS Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de doutorado. (Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, v. 26, n. 1, 2014.

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 Matosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Rev. psicol. polít.**, v. 10, n. 20, pp. 297-313, 2010. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=249>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BINET, Alfred. Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. **L'année psychologique**, v. 17, n. 1, p. 145-201, 1910. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1910_num_17_1_7275>. Acesso em: 09 dez. 2016.

_____. Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. **L'année psychologique**, v. 17, n. 1, p. 145-201, 1910. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1910_num_17_1_7275>. Acesso em: 22 nov. 2016

BITTENCOURT, Renato Nunes. As ilusões da civilização na obra de Eça de Queiroz. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 170, p. 14-23, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28284/4866>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, 4(2), 315-329, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. Disponível em: <<http://ad.rosana.unesp.br/docview/directories/Arquivos/Cursos/Apoio%20Did%C3%A1tico/Luciana%20Codognoto%20da%20Silva/Psicologia%20Aplicada%20ao%20Turismo/Psicologias.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BOWMAN, Candice; CUTMORE, Tim; SHUM, David. The development of prospective memory across adolescence: an event-related potential analysis. **Frontiers in human Neuroscience**. Brisbane, Queensland, AUS, v. 9, 2015. Disponível em: <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2015.00362/full>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BRANCALIONI, Ana Rita et al. Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. **Revista CEFAC**, São Paulo, SP, v. 13, n. 3, p. 428-36, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012_nahead/92-11.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2016.

BRUNER, Jerome Seymour. Introdução do tradutor. In: Lev. Semenovitch Vygotsky. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Originalmente escrito em 1961.

BUDOFF, Milton. Measures for assessing learning potential. In C. S. Lidz, **Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential** (pp. 173–195). New York: Guilford Press. 1987.

CAMPIONE, Joseph C.; BROWN, Ann L.. Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment. In Frederiksen, N. et al. **Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition**. Nova York/Londres: Routledge, p. 141-172, 1990.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e Técnicas de pesquisa em psicologia**. São Paulo: Alínea, 2008.

CRONBACH, Lee J. Fundamentos da testagem psicológica. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAO, Bo et al. Development and validation of a brain maturation index using longitudinal neuroanatomical scans. **NeuroImage**, Houston, v. 117, p. 311-318, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811915004619>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

CARDEAL, Cintia Mota et al. Efeito de um programa escolar de estimulação motora sobre desempenho da função executiva e atenção em crianças. **Rev. Motricidade**. Amargosa, v. 9, n. 3, p. 47, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/mot/v9n3/v9n3a07.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. de 2016.

CARLSON, Jerry, S.; WIEDL, Karl Heinz. Use of testing-the-limits procedures in the assessment of intellectual capabilities in children with learning difficulties. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 82, n. 6, p. 559–564. 1978.

CARVALHO, Tatiana Oliveira de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 65-73, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a08>>. Acesso em: 08 de nov. de 2016

CHIODI, Cinthia da Silva. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem**. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2012_Cinthia.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

COELHO, Danielle Ghirotti et. al. Desempenho de estudantes em instrumentos de atenção e funções executivas: análise do efeito da idade. **Rev. Sul Americana de Psicologia**, Campinas, v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://revista.unisal.br/am/index.php/psico/article/view/36/56>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

COHEN, Ronald Jay; SWERDLIK, Mark E.; STURMAN, Edward D. **Testagem e Avaliação Psicológica**: Introdução a Testes e Medidas. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **O Cotidiano escolar patologizado**: espaços de preconceitos e práticas cristalizadas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1994.

COMTE, Auguste. Discurso sobre o espírito positivo. (p. 40 – 94). In **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, p. 117-318, 1978. Textos iniciais originalmente escritos em 1844.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução Nº 007/2003**. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP nº 17/2002. Brasília: CFP, 2003.

COTRUS, Andrei; STANCIU, Camelia. A Study on Dynamic Assessment Techniques, as a Method of Obtaining a High Level of Learning Potential, Untapped by Conventional Assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 116, p. 2616-2619, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814006399>>. Acesso em: 20 de dez. de 2016.

CROCHÍK, José Leon. O “ajustamento” do pensamento em uma sociedade de alto desenvolvimento tecnológico: o computador no ensino. São Paulo, Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 1990.

_____. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 dez. 2016.

DA ROCHA FALCÃO, Jorge Tarcísio da; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **R. bras. Est. Ped.**, Brasília, DF, v. 81, n. 198, 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/937/911>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Artmed Editora, 2009.

DANIEL JÚNIOR, Geraldo Magela. A psicologia sócio-histórica e o materialismo histórico-dialético. In: FRANSCISCHINI, R.; MINCHONI, T.; FERREIRA, E. O. **Crianças e adolescentes**: percursos teórico-metodológicos de investigação em múltiplos contextos de desenvolvimento. Natal: EDUFRN, 2012. pp. 15 – 49.

_____. **Sobre a constituição do sujeito**: uma análise comparativa entre a psicologia sócio-sociologia do conhecimento de berger e luckmann. Natal, RN, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13534/1/GeraldoMDJ.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DAY, Jeanne D.; HALL, Linda K.. Intelligence-related differences in learning and transfer and enhancement of transfer among mentally retarded persons. **American Journal on Mental Retardation**, v. 93, n. 2, p. 125-137, 1988. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lynda_Hall3/publication/19989094_Intelligence-related_differences_in_learning_and_transfer_and_enhancement_of_transfer_among_mentally_retarded_persons/links/563261c508ae911fcd490e21.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2016.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Quais são as funções psíquicas superiores? Anotações para estudos posteriores. **Mimeo**, Umuarama, 2011. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/fps.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. **Questões de Método em Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da Psicologia Histórico-cultural. UEM, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotski. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

DUCHARME, Simon et al. Decreased regional cortical thickness and thinning rate are associated with inattention symptoms in healthy children. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 51, n. 1, p. 18-27, 2012.

Dunker, Christian Ingo Lenz. Clínica, Linguagem e Subjetividade. **Distúrbios da Comunicação**. v.12, p. 39-61, 2001.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. et al. Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão. **Psic. Esc. e Educ.**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 323-338. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572007000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 abr. 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM)**. Curitiba, PR, 2006.

FACCI; Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo Contribuições da teoria histórico cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP (Imp.)** [online], v. 17, n. 1, 2006, pp. 99-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psusp/v17n1/v17n1a08.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2014.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da ciência**. Kennedy Editora, 1974.

FERRIOLLI, Silvia Helena Tortul et al. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 35-43, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5205.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press, 1980.

_____. **The dynamic assessment of retarded performers**: The Learning Potential Assessment Device, theory, instruments, and techniques. Baltimore: University Park Press, 1979.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia, uma nova introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 2008. Originalmente publicado em 1997.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GALEANO, Valdemir Pereira. **Educação e mediação**: Elementos transformadores do sujeito e da sociedade na teoria sócio-histórica. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande: 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-88, 2001.

GOULD, Stephen Jay; SIQUEIRA, Valter Lellis. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Originalmente publicado em 1981.

GOMES, William. Barbosa. Avaliação psicológica no Brasil: Tests de Medeiros e Albuquerque. **Aval. psicol.** [online], v. 3, n. 1, pp. 59-68, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984>. Acesso em: 04 jan. 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, v.13, p.p. 9-15, 2001

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, L. M. (orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. pp.1-28.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: Avanços na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B., J., L. e CASTANHO, M., I., S. **Ensino e aprendizagem**: A Subjetividade em Foco. Brasília: Liber Livros, 2012. pp. 21-41.

_____. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. MARTINES, Albertina Mitjáns. Aprendo a apreender. In: **Guia de formação para professores das series iniciais.** Brasília: Uniceub, 2003.

GOODWIN, C. James. **História da Psicologia moderna.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

GUTHKE, Jürgen. Les tests d'apprentissage comme alternative ou complément aux tests d'intelligence: Un bilan de leur évolution. **European Journal of Psychology of Education**, v. 5, n. 2, p. 117-133, 1990. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/23422116>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

HAYWOOD, H. Carl; TZURIEL, David. Applications and challenges in dynamic assessment. **Peabody Journal of Education**, v. 77, n. 2, p. 40-63, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/H_Haywood/publication/248942886_Applications_and_Challenges_in_Dynamic_Assessment/links/54a465af0cf257a636072572.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

KELLER, Fred S. **A definição da psicologia: uma introdução aos sistemas psicológicos.** São Paulo: EPU, 1974.

KHUNDRAKAM, Budhachandra S. et al. Prediction of brain maturity based on cortical thickness at different spatial resolutions. **Neuroimage**, Houston, v. 111, p. 350-359, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811915001470>>. Acesso em: 30 out. 2015.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** 31. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

LEITE, Hilusca Alves. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-120929/pt-br.php>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

LEÓNTIEV, Alekséi Nikoláyevich. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas:** Tomo I. Madrid: Machado Livros, 2012.

LESSA, Patrícia Vaz de. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica.** Tese Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 622 f., São Paulo, 2014.

LESSA, Patrícia Vaz de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. **Psic. Esc. e Educ**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 131-141, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100014>. Acesso em: 05 jun. 2015.

LINHARES, Maria Betriz Martins. Avaliação assistida em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 17-32, 1996. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000100003>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Avaliação assistida: Fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, p. 23 - 31, 1995.

LINHARES, Maria Beatriz Martins et al. Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, p. 231-254, 1998. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1998000300007&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 6 out. 2016.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de LS Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 537-544, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400019>. Acesso em: 02 ago. 2015.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981. Originalmente publicado em 1973.

_____. **Lenguaje y comportamiento**. Madrid: Editorial Fundamentos, 1984.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992. Originalmente publicado em 1982.

_____. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p.21-38.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LURIA, Aleksander Romanovich; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich; MAJOVSKI, Lawrence V. Basic approaches used in American and Soviet Clinical Neuropsychology. **American Psychologist**, v. 32, n. 11, 1977. Disponível em <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1978-27763-001>> acessado em 10 fev. 2016.

LUZ, Heriel Adriano Barbosa da. **O lugar da emoção na avaliação psicológica de dificuldades de aprendizagem**: aberturas à perspectiva histórico-cultural. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013. Disponível em:<<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/1922>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Orgs.), **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos, São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 143-167, 2000.

_____. **Reinventando a avaliação psicológica**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-26112013-110134/pt-br.php>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MALKI, Yara. **Reflexões sobre os testes psicológicos a partir da teoria crítica da sociedade**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21052007-150153/es.php>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. Originalmente publicado em 1964.

_____. **Razão e revolução**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4. ed., 1988. Originalmente publicado em 1941.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese de livre-docência. (Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. 1. São Paulo: Nova Cultura, 1996. Originalmente publicado em 1867.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Originalmente publicado em 1859.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cad. Saúde Públ.**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02>>. Acesso em: 10 dez. 2016

MINDRISZ, R. K. **A Tirania do QI: O Quociente de Inteligência na Caracterização do Indivíduo Deficiente Mental**. 1994. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Originalmente publicado em 1990.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

MOUS, S. E. et al. Cortical thickness and inattention/hyperactivity symptoms in young children: a population-based study. **Psychological medicine**, v. 44, n. 15, p. 3203-3213, 2014. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=9361555&fileId=S0033291714000877>>. Acesso em: 05 out. 2015.

MÜLLER, Gessilda Cavalheiro. **Dificuldades de aprendizagem na matemática: um estudo de intervenção pedagógica com alunos do 4º ano do ensino fundamental**. 2012, 186p. Tese para conclusão de Doutorado (Curso de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

NAZARI, Behzad. Teach-to-Test Instruction of Dynamic Assessment: a critical overview. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 5, n. 4, p. 56-68, 2012. Disponível em: <<http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/468/0>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

NUERNBERG, Adriano Henrique; ZANELLA, Andréa Vieira. A relação natureza e cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotski. **Interação em psicologia**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 81-89, 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/3226/2588>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

NUNES, Terezinha. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. Col. Polêmicas do nosso tempo, v. 47. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Cadernos de Pesquisa, n. 81, p. 67-69, 1992. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/901.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PASQUALI, Luiz. A medida e sua prática em Psicologia. In: Conselho Regional de Psicologia de Pernambuco – CRP/BP. (Org.). **A diversidade da avaliação psicológica**: considerações teóricas e práticas. João Pessoa, BP: Idéia, 2001.

_____. Testes Psicológicos: Conceitos, História, Tipos e Usos. In: Conselho Regional de Psicologia de Pernambuco – CRP/BP. (org.). **Técnicas de exame psicológico - TEP**: manual. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: CFP, 2001.

_____. Psicometria. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. spe, p. 992-999, Dez. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2016.

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

_____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queiroz, 1991.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, v. 8, n.1, p. 47-62, 1997. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004>. Acesso em: 17 fev. 2015.

PIAGET, Jean. **Development and learning**. In: LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão, 1986.

POLITZER, Georges. **Crítica dos fundamentos da psicologia**. Tradução: C. Jardim & EL Nogueira. Lisboa, Portugal: Presença, 1975. Originalmente escrito em 1928.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 295 f. Brasília. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

QUEIRÓS, José Maria Eça de. **A cidade e as serras**. 1. ed., São Paulo: Cone Sul Ltda., 1995. Originalmente publicado em 1901.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Bruno Alvarenga. Algumas considerações sobre o fazer científico realizadas a partir da análise dos modelos de ciência propostos por Taylor, Wundt e Watson. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 92-97, Jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Jan. 2017.

PRIMI, Ricardo. Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 26, n. espec., p. 25-35, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712003000100008&script=sci_arttext&lng=es>. Acessado em: 20 de junho de 2013.

RIVIÈRE, Ángel. La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. **Infancia y aprendizaje**, v. 7, n. 27-28, p. 7-86, 1984.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a03v16n2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

SÀNCHEZ. **El potencial de aprendizaje**: un modelo y un sistema aplicado de evaluación. Murcia: Editora Universidad de Murcia, 1987.

SANT'ANA-LOOS, RENÉ SIMONATO. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade**: o caso da leitura do projeto científico de LS Vygotsky para a Psicologia. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SANTA MARIA, Margaret Rose; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 395-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 20 dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200010>.

SANTOS, Aline Talita dos. **Influência da resposta aguda de estresse no desempenho de memória de idosos saudáveis**. 2013, 111 p. Dissertação para conclusão de curso (Curso de Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7139/tde-22082014-152926/pt-br.php>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SANTOS, Ariállisson Monteiro dos; ANACHE, Alexandra Ayach; SANTANA, Ronilce Cavichioli de. Overview of Brazilian Scientific Production in Psychological Evaluation. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, n. 3, p. 547-559, Dez. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000300547&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SASS, Odair. O aluno sob medida: os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 971-987, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a05.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, v. 17, n. 33, p. 63-81, 2011. Disponível em:<<http://intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/viewFile/6/4>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SCHATZBERG, Alan F.; NEMEROFF, Charles B. **Tratado de Psicofarmacología**. Barcelona: Masson. 2006.

SPEARMAN, Charles. "General Intelligence," objectively determined and measured. **The American Journal of Psychology**, v. 15, n. 2, p. 201-292, 1904.

STERN, Wilhelm. **The psychological methods of intelligence testing**. Baltimore: Warwick and York, 1914.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1985.

SHAW, Philip et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, v. 104, n. 49, p. 19649-19654, 2007. Disponível em:<<http://www.pnas.org/content/104/49/19649.abstract>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

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

SILVA, Rebeqa de Paula Gomes da. **O Diagnóstico de Autismo: impasses e desafios na transmissão à família**. Dissertação de Mestrado (Psicologia Clínica). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da et al. O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora , v. 5, n. 1, p. 36-49, jun. 2012 . Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202012000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2014.

SIMÕES, Vera Lúcia Damásio. **Um estudo de base vigotskiana sobre variação entre o desempenho de crianças e adolescentes na resolução das tarefas de vocabulário e cubos - WISC III**. Dissertação de mestrado (Psicologia), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

SIMON, Maria Célia. O positivismo de Comte In **Curso de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar/Seaf, 1986.

_____. O positivismo de Comte In: **Curso de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar/Seaf, 1986.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000.

SOUZA FILHO, Marcílio Lira de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade. **Diálogo Educacional**, Amapá, p. 265-275, 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1840>. Acesso em: 04 jan. 2016.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de; BELO, Raquel; GOUVEIA, Valdiney Veloso Testes psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000-2004. **Psicol. cienc. prof.**, João Pessoa, v. 26, n. 3, p. 478-489, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n3/v26n3a11.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. (pp.17-34). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

TAVARES, Olga. A ciência nos contos de Machado de Assis. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 9, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4654/3518>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

TIEKSTRA, Marlous; MINNAERT, Alexander; HESSELS, Marco GP. A review scrutinising the consequential validity of dynamic assessment. **Educational Psychology**, v. 36, n. 1, p. 112-137, 2016. Disponível em: <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36986>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

TIZZEI, Raquel Pondian. **Formação em Psicologia Escolar**: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo. 2014. 220 p. Tese de Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2014-03-28T123439Z-1870/Publico/Raquel%20Pondian%20Tizzei.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese de Doutorado (Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOLEDO, Daiane Rezende de. **Correlatos eletrofisiológicos da percepção cinestésica em idosos e efeitos da estimulação elétrica subliminar no desempenho sensório-motor**. 2013, 154 p. Tese para conclusão de curso (Curso de Doutorado em Neurociências e Comportamento) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47135/tde.../toledo_corrigeida.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. Para ler Vygotsky: recuperando a historicidade perdida. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, São Paulo, v. 23, 2000.

_____. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria**: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2007.

URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VAN DER VEER, René. The anthropological underpinning of Vygotsky's thinking. **Studies in East European Thought**, v. 42, n. 2, p. 73-91, 1991. Disponível em: <<https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/10547>>. Acesso em: 05 set. 2016.

VAN DER VEER, Rene; Jaan VALSINER. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Originalmente publicado em 1988.

VAN TOL, Marie-José et al. Regional brain volume in depression and anxiety disorders. **Archives of general psychiatry**, RC Leiden, the Netherlands, v. 67, n. 10, p. 1002-1011, 2010. Disponível em: <<http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=210895>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

VERESOV, Nikolai. Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension?. In: Anna Lena Ostern; Ria Heila Ylikallio (Eds.). **Language as Culture – Tensions in Time and Space**. Vasa, Sweden: ABO Akedemi, 2004. p. 15 – 30.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Originalmente escrito em 1925.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 21, n. 71, pp. 21-44, 2000. Originalmente escrito em 1929. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2001. Originalmente publicado em 1934.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução: José Cippola Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Originalmente escrito em 1924.

_____. **Obras Escogidas**: Tomo I. Madrid: Machado Livros, 2012a.

_____. Metodología de investigación em reflexología y psicología. In: _____. **Obras Escogidas**: Tomo I. Madrid: Machado Livros, 2012a. Originalmente escrito em 1924.

_____. La consciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: _____. **Obras Escogidas**: Tomo I. Madrid: Machado Livros, 2012a. Originalmente escrito em 1925.

_____. El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: _____. **Obras Escogidas**: Tomo I. Madrid: Machado Livros, 2012a. Originalmente escrito em 1927.

_____. El problema de la consciencia. In: _____. **Obras Escogidas**: Tomo I. Madrid: Machado Livros, 2012a. Originalmente escrito em 1933.

_____. **Obras Escogidas**: Tomo II. Madrid: Machado Livros, 2012b.

_____. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madrid: Machado Livros, 2012c.

_____. Histórroria del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madrid: Machado Livros, 2012c. Originalmente escrito em 1931.

_____. **Obras Escogidas**: Tomo IV. Madrid: Machado Livros, 2012d.

_____. El problema de la edad. In: _____. **Obras Escogidas**: Tomo IV. Madrid: Machado Livros, 2012d.

_____. **Obras Escogidas**: Tomo V. Madrid: Machado Livros, 2012e.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos Sobre a História do Comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Originalmente publicado em 1930.

VIGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. **El proceso de formacion de la psicologia marxista**. Moscu: Progreso, 1989.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós 1988.

WERTSCH, James V.; TULVISTE, Peeter L. S. In DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. Edições Loyola, 2002. p. 61-82.

WIELEWICKI, Annie; GALLO, Alex Eduardo; GROSSI, Renata. Instrumentos na prática clínica: CBCL como facilitador da análise funcional e do planejamento da intervenção. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 513-523, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200014>. Acesso em: 15 out. 2014.

WOLTER, Julie A.; PIKE, Katherine. Dynamic Assessment of Morphological Awareness and Third-Grade Literacy Success. **Language, speech, and hearing services in schools**, v. 46, n. 2, p. 112-126, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Julie_Wolter/publication/271330632_Dynamic_Assessment_of_Morphological_Awareness_And_Third_Grade_Literacy_Success/links/554cfe3e0cf29f836c9cd511.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2016.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos In: CUNHA, Beatriz Belluzo Brando et al. **Psicologia na escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Revista Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.19, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Univali, 2001.

_____. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em psicologia**, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000200011&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 15 de dez. de 2016.