

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

HERIEL ADRIANO BARBOSA DA LUZ

**O LUGAR DA EMOÇÃO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM: ABERTURAS À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

**CAMPO GRANDE
2013**

HERIEL ADRIANO BARBOSA DA LUZ

**O LUGAR DA EMOÇÃO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM: ABERTURAS À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

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

**CAMPO GRANDE
2013**

HERIEL ADRIANO BARBOSA DA LUZ

**O LUGAR DA EMOÇÃO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM: ABERTURAS À PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

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

Campo Grande, ____ de _____ de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membro Interno: Prof^ª. Dr^ª. Inara Barbosa Leão
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membro Externo: Prof^ª. Dr^ª. Gisele Toassa
Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram dia a dia com a realização desse trabalho. Sem a ajuda especial de vocês teria sido impossível chegar até aqui, obrigado:

- aos meus pais Vilmar (cidadão campo-grandense) e Julia, que me acolheram como filho pródigo e me sustentaram nos momentos difíceis;
- às minhas irmãs, especialmente à July e à Sandra, pela paciência e pelo auxílio nesse trabalho;
- à Professora Luciene, minha alfabetizadora, que me escandalizou frente às palavras.
- à minha namorada Walquíria, pela compreensão e suporte nas horas de temor e cansaço;
- à professora, amiga e orientadora Alexandra Ayach Anache que com seu carinho, sabedoria e companheirismo formou-me para trilhar o caminho da pesquisa de forma simples, mas abrangente; séria, mas amistosa; crítica, mas compreensiva; devo a você esse trabalho;
- à professora Inara Barbosa Leão, que me ensinou a ter postura crítica e política, e por quem tenho profundo respeito e admiração;
- aos professores do mestrado, pela amizade e profissionalismo que tornaram essa caminhada mais branda. Especialmente à professora Branca Maria Menezes, pelas discussões acaloradas;
- à professora membro da banca Gisele Toassa, pelas orientações, direcionamentos e redirecionamentos;
- aos meus irmãos Fabiano, Wilson e Carlos que me incentivaram e me fortaleceram pela amizade e companheirismo diários;
- aos meus amigos e colegas de mestrado pelas horas, dias e meses de intensas conversas, questionamentos, reflexões e principalmente gargalhadas. Mais do que amigos eles são grandes companheiros de jornada, especialmente Ana, Maylla e Alonzo, meus novos irmãos;
- à Jacque, minha amiga e conselheira;
- a Capes/REUNI, pelo apoio financeiro fundamental à realização dessa pesquisa;
- a todos que de alguma maneira contribuíram com a realização desse trabalho.

Enquanto por efeito de leis e costumes, houver proscricção social, forçando a existência, em plena civilização, de verdadeiros infernos, e desvirtuando, por humana fatalidade, um destino por natureza divino; enquanto os três problemas do século – a degradação do homem pelo proletariado, a prostituição da mulher pela fome, a atrofia da criança pela ignorância – não forem resolvidos; enquanto houver lugares onde seja possível a asfixia social; em outras palavras, e de um ponto de vista mais amplo ainda, enquanto sobre a terra houver ignorância e miséria, livros como este não serão inúteis (Prólogo de Os Miseráveis, Vitor Hugo).

À Noeli, em memória.

LISTA DE ABREVIATURAS

a.C – Antes de Cristo

AARM – Associação Americana de Retardo Mental

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

AP – Avaliação Psicológica

APs – Avaliações Psicológicas

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CRP – Conselho Regional de Psicologia

CID – Código Internacional de Doenças

DA – Dificuldade de Aprendizagem

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

PPS – Processo Psicológico Superior

PPSs – Processos Psicológicos Superiores

SNGPC – Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

QI – Quociente de Inteligência

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal (Imediato)

RESUMO

A presente pesquisa almejou apontar pistas à construção de um processo de Avaliação Psicológica Educacional referendada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, resgatando-se o conceito de emoção, como forma de problematizar o caráter ético e político que essa prática encerra. Nesse percurso, dois momentos marcaram essa investigação: o primeiro, onde foram revisadas e dirigidas críticas às formas tradicionais de AP que se fundamentam em um modelo médico-estatístico, em que se aplica a psicometria como ferramenta de padronização e controle; e o segundo, que a partir da migração dos problemas de aprendizagem das escolas para os centros de saúde, produziram-se novos modelos de AP. Destes destacaram-se três: o psicopedagógico clínico, o neurocognitivista e o da avaliação assistida. Embora surjam como alternativas ao modelo tradicional, estes subjazem em suas práticas e epistemologias, a concepção fragmentária e a-histórica do psiquismo. Essa constatação se deu mediante as análises pautadas no método do Materialismo Histórico e do Materialismo Dialético, fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, e desvelaram as contradições presentes nas AP, sobretudo no que concerne às relações cognoscitiva-afetiva e subjetiva-social e, ainda, ao lugar que o psicólogo ocupa em um campo onde as AP têm funcionado como encomendas de mercado. Acreditamos que por meio da emoção tomada em perspectiva histórico-cultural, seja possível criar novas possibilidades de investigação em AP e de transformação, tanto da prática do psicólogo como de seu compromisso ético-político.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica. Emoção. Psicologia Histórico-Cultural. Compromisso ético-político.

ABSTRACT

This research aimed to indicate the way to build a process of Educational Psychological Assessment (PA), countersigned by the assumptions of the Cultural-Historical Psychology, rescuing the concept of emotion, as a way to problematize the ethical and political features between this practice. In this course, two moments were important in the investigation: the first, when we did a review and made the criticism to the traditional ways of PA, based in a medical-statistic model, which applies the psychometrics as a tool to standardization and control; and the second, from the migration of learning problems, originally found in schools, to the health care places, when new models of PA were produced. These models include three: the clinical psychopedagogical, the neurocognitive and the dynamic assessment. Although the models are alternatives to the traditional model, underlies in its uses and epistemologies the fragmented and not historical conception of the psyche. This conclusion was based on the analyzes guided by the Historical Materialism and Dialectic Materialism theories, foundation of the Cultural-Historical Psychology, and unveiled the contradictions in the PA, especially in the cognitive-affective relation and the subjective-social relation and, even more, the place the psychologist takes in the setting where the PA works as a market demand. We believe that by taking the emotion in a cultural-historical perspective, is possible to create new possibilities of investigation using PA, and to transform the psychologist practice and his ethical and political commitment both.

Keyword: Psychological Assessment. Emotion. Cultural-Historical Psychology. Ethical and political commitment.

Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS.....	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO.....	13
1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS INSTRUMENTOS, DA PRÁTICA E METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....	27
1.1. Questões sobre a atuação do Psicólogo da educação e o Processo de Avaliação Psicológica no contexto educacional	31
2. PRODUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	48
2.1. Fundamentos teórico-filosóficos	48
2.2. Enrijecimento do dualismo e seus reflexos para o pensamento sobre os fenômenos psicológicos	51
2.3. Materialismo Histórico e Materialismo Dialético: bases epistemológicas para uma Psicologia Histórico-Cultural.....	55
2.4. A psicologia experimental já nasce em crise	60
2.5. Psicologia Russa e o projeto para uma Psicologia Histórico-Cultural	63
2.6. Em busca de uma psicologia Histórica e Dialética.....	68
2.7. Implicações da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a investigação do psiquismo	72
2.8. Para uma investigação do conceito de emoção na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.....	81
2.8.1 Emoção: caminhos de uma investigação.....	84
2.8.2. Algumas considerações sobre o estudo das emoções.....	96
2.8.3 Limites clássicos à investigação das emoções: possíveis aberturas para Psicologia Histórico-Cultural.....	97

3. MODELOS ATUAIS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EDUCACIONAL	101
3.1. A psicopedagogia clínica e suas implicações na avaliação psicológica da queixa escolar: reflexões sobre a relação da afetividade com a racionalidade.....	101
3.2. Avaliação do Nível Mental e a Perspectiva da Neuropsicologia Cognitiva.....	109
3.3. Avaliação Assistida e Psicologia Histórico-Cultural: novas alternativas à avaliação psicológica educacional?	120
3.4. Pistas para construção do processo de avaliação psicológica na perspectiva de uma psicologia histórico-cultural.....	127
3.5. Coesão e coerência metodológicas: o problema da consciência e do sistema na psicologia histórico-cultural.....	135
4. Algumas Reflexões e Considerações	145
4.1 Possibilidades à Avaliação Psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: imaginação, criatividade e liberdade.	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desenvolvida nesta pesquisa nasceu de duas indagações do autor: a primeira ainda nos anos de graduação, acerca do lugar que a psicologia em sua história atribuiu ao afeto; e a segunda, em seus anos de atuação junto ao Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação de um município do Estado de Mato Grosso do Sul, onde aspectos da contradição entre pensamento e emoção apareciam constantemente nos processos de Avaliação Psicológica¹ para fins ou não de diagnóstico. Nessa experiência foi possível notar que o insucesso na aprendizagem se convertia em um problema encaminhado para avaliação diagnóstica que o enfocava a partir da patologia, onde se assinalavam limitações na esfera cognitiva dos alunos. Essa dinâmica pautava-se na crença de que essas dificuldades advinham das idiosincrasias dos sujeitos avaliados, que se intensificavam quando suas demandas familiares e sociais, por razões diversas, não podiam ser atendidas.

Nessas avaliações prevalecia a aplicação de anamnese e de testes psicométricos e acreditava-se que estes ofertariam maior confiabilidade à avaliação, em detrimento às entrevistas, à observação, à análise de documentos ou a outras formas de investigação. Esses procedimentos sustentados pela visão de que a AP resume-se à testagem, limitavam o processo avaliativo ao emprego de instrumentos psicométricos, muitos deles atualmente em desuso. Para as emocionais e vivências, pouco ou nenhum lugar havia nessas avaliações e quando mencionadas, estas eram tomadas como perniciosas ao processo de ensino-aprendizagem, pois atualizariam situações traumáticas que por vezes estancam as motivações do aluno na busca pelo conhecimento. Com algumas exceções, essas situações eram investigadas, mas a emoção ocupava a posição de vilã do pensamento. Por isso aos alunos avaliados, cabia serem exorcizados delas e de sua vivências.

Na ocasião pairava a dúvida se essa situação era uma condição particular ou se ela refletia a realidade dos profissionais brasileiros que se dedicam à avaliação psicológica em contexto escolar e também o que diziam as pesquisas a esse respeito.

¹ Para o termo Avaliação Psicológica poderá ser utilizada a sigla AP ao longo do texto.

A partir dessas indagações, foi realizado um levantamento bibliográfico com os descritores ‘Avaliação Psicológica’, ‘Avaliação psicoeducacional’, ‘Avaliação Psicológica; emoção’, ‘Afetividade; Avaliação Psicológica’ no banco de dados SciELO, USP (Universidade de São Paulo), Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, levantamento também realizado em revistas eletrônicas ou impressas e em livros, no intuito de elucidar o contexto da AP. Combinando os diferentes descritores nos vários portais, chegou-se a mais de 300 pesquisas brasileiras, mas privilegiou-se aquelas que investigavam emoção e pensamento. Ao fazê-lo, uma diversidade de temáticas que atravessam o mote da AP em contexto escolar, sendo algumas delas: o fazer do Psicólogo; a pluralidade metodológica; os ecletismos teóricos dos profissionais; a dicotomia entre razão e afeto; a ética; predomínio de instrumentos de medida; psicometria. Sobre os dois últimos, pautados nos modelos que aqui chamo de tradicionais, por serem uma tentativa de aplicar as Escalas de Simon-Binet e o modelo genético piagetiano à demanda brasileira, originaram-se outros: a psicopedagogia clínica, pautada na psicanálise; a neurocognitiva, baseada no cognitivismo; e a avaliação assistida, baseada nos trabalhos de Reuven Feuerstein. Outra possibilidade para além das três apontadas poderia ser destacada, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que a nosso ver está em processo de construção, sendo nosso objetivo apontar pistas para seu desenvolvimento.

Embora houvesse diversos matizes nas pesquisas coletadas, que ora tendiam a um modelo e ora a outro acenando ao ecletismo na prática psicológica, quando submetidos à análise epistemológica do materialismo histórico e dialético, estas desembocam em uma das três perspectivas. Apenas no decorrer da pesquisa foi possível elucidar esses três modelos, que não compunham nossa hipótese inicial. Essas concepções, em nossa opinião, são resultantes do percurso por que atravessou a AP e que podem ser traduzidos em dois momentos: o primeiro corresponde à sua inserção na instituição escolar via medicina, que almejava controlar a higiene mental, o comportamento e conseqüentemente a aprendizagem; e um segundo, onde as AP foram paulatinamente retiradas da escola e conduzidas para os centros de saúde (clínica-escola, consultórios, hospitais ou CAPS), que passaram a responder pelas avaliações de forma asséptica e estandardizada pautadas em códigos como CID e DSM. Com isso, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem trazida por clássicos como Binet (1857-1911), Piaget (1896-1980), Antipoff (1882-1974), Vigotski (1896-1934) dentre outros, limitou-se à constatação diagnóstica da presença ou não de uma doença do não-aprender que

vem sempre acompanhada de encaminhamentos que desembocam no consumo de medicamentos.

Confrontando os dados oriundos dessas pesquisas, a partir de uma concepção dialética, verificou-se que elas negam a historicidade dos processos psicológicos superiores e da produção do fracasso escolar. Essa conclusão depreende-se da opção epistemológica das correntes, que ora tendem para uma postura materialista-mecanicista e ora para uma subjetiva-idealista. Pela conjugação de diferentes abordagens, houve o empenho em manter a postura histórica e materialista, sem desprezar as construções de outras abordagens. Para isso, fez-se necessário adentrar nas proposições da teoria psicológica histórico-cultural, sobretudo nas contribuições que Vigotski erigiu ao longo de sua vida e obra.

No entanto, apesar da crescente divulgação da produção do referido autor, alguns pesquisadores muitas vezes ignoram esse ou aquele aspecto da totalidade da teoria vigotskiana, o que obscurece a compreensão de sua obra e o que dificultou até certo ponto nossa empreitada. Por isso, procuramos mantermo-nos vigilantes a esse respeito.

Somam-se a essa dificuldade, os fatos de que: 1 – a produção teórica de Vigotski findou-se inconclusa tendo em vista sua morte prematura; 2 – a dimensão plural e abrangente da formação do autor, que próximo aos enciclopedistas, abordava com facilidade os diversos campos do conhecimento, citando autores ainda desconhecidos entre os pesquisadores brasileiros; 3 – nem todas as obras foram traduzidas do russo e muitas possuem erros em suas traduções para o português, o que prejudica sua compreensão; 4 – há resistência em analisar a obra engajada do autor a partir da leitura histórica e dialética, razão porque se suprimem aspectos filosóficos de sua obra.

Procurando superar as dificuldades apresentadas, busquei auxílio nas leituras de pesquisadores mais experientes na produção do autor, dos quais destaco alguns: Pino (1995); Toassa (2009; 2013); Delari (2009); Sawaia (2000; 2003) e Souza (2005; 2010). A essas leituras somo as contribuições das aulas ministradas pela professora Dr^a Inara Barbosa Leão, que construiu o cerne da minha visão e que se faz presente em todo esse trabalho, e ainda ao grupo de estudos Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, coordenado pela professora Dra. Alexandra Ayach Anache.

Três momentos caracterizam a presente pesquisa: no primeiro buscou-se destacar a construção histórica da Avaliação Psicológica, em seu enfoque psicometrista. O levantamento

realizado não obedeceu à cronologia, mas à necessidade de discussão dos aspectos ideológicos que essa prática encerra, nos diversos períodos e nas variadas práticas psicológicas. Deriva daí a menção a uma grande quantidade de autores. Mais do que esclarecer, procurou-se problematizar o uso e a aplicação dos testes, sem referendá-los ou negá-los, já que os instrumentos a nosso ver não são neutros e pressupõem um contexto à prática psicológica. Optamos por focar a Avaliação Psicológica neste último.

No segundo momento houve a exposição dos pressupostos da teoria histórico-cultural e, para tanto, foram valiosas as contribuições do teórico Rubinstein (1972). Apesar de trazer para a dissertação o formato escolhido por ele, quanto a resgatar cronologicamente o desenvolvimento das bases filosóficas da teoria, senti-me desconfortável com essa opção e a mantive por acreditar que facilitaria a leitura e compreensão desse aspecto do texto. Soma-se a isso o fato de que, embora comunguem do mesmo alicerce, há divergências em vários pontos entre a teoria rubinsteineana e a vigotskiana, que não cabem serem apresentadas aqui. Por isso recorri à produção de Shuare (1990) que além de abrir mão da linearidade da cronologia, por sua formação, compartilha da cosmovisão vigotskiana, aproximando-se de nossa proposta.

Busquei nesse resgate demarcar as fissuras que produziram diversas oposições para a compreensão monista do psiquismo, como a rivalidade entre subjetividade e materialidade, indivíduo e sociedade, afeto e pensamento, que desembocaram nas concepções atuais que estudam os processos psicológicos. Nessas oposições, a emoção, fenômeno que se quedou inconcluso na obra vigotskiana, mas que permeia toda sua teoria, expõe de maneira singular as separações e recortes do psiquismo. Para esse fim, fiz o fichamento das obras *Psicologia Pedagógica*, *Fundamentos de Defectologia*, *Teoria de Las Emociones*, destacando as passagens relacionadas à emoção. Embora nelas esteja delineada a análise e crítica dos teóricos eleitos por Vigotski (2003b; 2004b; 1989), foi preciso retomar suas discussões porque em várias teses e dissertações que tratam da temática da emoção na abordagem da teoria histórico-cultural consultadas, estas ou estavam suprimidas ou sobremodo resumidas. Exceção seja feita à produção de autores levantados, dos quais destaco ainda que possuam aproximações e distanciamentos, as de Toassa (2009), Magiolino (2010), Sawaia (2000) e González-Rey (2005). Assim, acredito poder manter a atualidade dos autores clássicos discutidos por Vigotski.

Houve, contudo, uma limitação: a opção em não utilizar a obra *Psicologia da Arte*. Essa escolha foi necessária pela magnitude da obra, que obrigaria à apresentação e discussão do amplo e complexo cenário da literatura russa, em particular do Simbolismo e do Realismo. A essa tarefa se propôs Toassa (2009) em sua tese *Vivências e Emoções em Vigotski: Investigação para uma Perspectiva Histórico-Cultural*.

O terceiro momento da pesquisa foi dedicado à análise das pesquisas que considero preeminentes nas avaliações psicológicas em contexto escolar, quando observados os fatores de: prevalência entre as pesquisas consultadas; busca de coesão teórica; procedimentos técnico-metodológicos e pressupostos epistemológicos. Nos três modelos destacados procurou-se analisar, a partir da concepção histórico-dialética, o tratamento oferecido à dicotomia afetividade-pensamento. Com relação ao modelo da psicopedagogia clínica demarquei as contradições inerentes à tentativa de justapor psicanálise e psicologia genética, discussão essa feita por Vigotski (2010) no primeiro capítulo de *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, em que o autor, não obstante, problematizou um aspecto diferente do aqui destacado. Nela, a análise de Vigotski (2010) conduziu à aproximação do fulcro da teoria piagetiana ao da psicanálise freudiana. Por sua vez, os autores aqui destacados, almejavam unir dimensões irreconciliáveis dessas duas vertentes da psicologia. Ao fazê-lo, a nosso ver, perderam de vistas a história e a materialidade do fenômeno psicológico como fundamentais a uma visão monista e colocaram o pensamento e afetividade em uma gangorra.

O mesmo procedimento foi utilizado na análise da neuropsicologia cognitiva que embora ofereça outro tratamento aos processos psicológicos, mantém a dicotomia entre afeto e pensamento e abdica da subjetividade, ao aproximar as explicações da formação e funcionamento dos processos psicológicos superiores aos dos modelos computacionais. A obra de Castañon (2006; 2010), embora não seja a única, ao mesmo tempo em que analisa, almeja sistematizar o cognitivismo como epistemologia e por isso foi aqui tomada em destaque. A partir dela, buscaram-se ainda outros representantes dessa teoria.

A próxima possibilidade investigada, chamada de Avaliação Assistida, sustentou-se em uma interrogação: Seria ela uma resposta à limitação das propostas anteriores, como sustentava a autora Linhares (1995; 1998)? É possível observar pelo prisma da epistemologia da psicologia histórico-cultural que a mesma dificuldade enfrentada pelas duas abordagens anteriores, quanto a abdicarem da história dos sujeitos avaliados foi mantida. Além disso, destacou-se nesse modelo somente a Zona de Desenvolvimento Proximal da teoria

vigotskiana, perdendo-se de vista seu fundamento histórico, aproximando a compreensão desse processo à perspectiva da fenomenologia, onde os fenômenos são investigados no aqui- agora da avaliação, mediados pelo avaliador. Vale ressaltar que, levando em conta a pouca difusão dos trabalhos de Feuerstein (1979; 1980) no Brasil, um dos pilares desse modelo, debruçamos nossa análise nos trabalhos de Linhares (1995; 1998), o que limitou em certa medida a compreensão da prática nesse modelo.

Por fim, ainda no terceiro momento, propusemos uma análise pela vertente da psicologia histórico-cultural, resgatando brevemente algumas contribuições de Luria (1977; 1992) para a compreensão da dinâmica inter e intrapsicológica, e mais aprofundadamente as de Vigotski (1989; 2003; 2004; 2004b; 2006). Para esse intento utilizamos os trabalhos de Facci et al (2006; 2007), por sua compreensão de sistema e função psicológicos que ela depreende da psicologia histórico-cultural. Não obstante, pouco destaque foi oferecido à emoção na produção que tivemos acesso e por essa razão recorreremos ao de Toassa (2009) que a discute de maneira profunda e contemporânea. A partir disso, procurou-se apontar algumas pistas para a construção de um modelo pautado nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que seria mais amplo do que aquele aqui apresentado. Entendemos que para tanto será necessário avançar para além da compreensão de processos psicológicos como estruturas interfuncionais produzidas culturalmente e caminhar na direção da dimensão subjetiva em que o sujeito se constitui. Sustentamos por esse motivo, desde nossa proposta inicial, o interesse de se resgatar a emoção.

Embora a pesquisa gravite sobre os objetos AP e emoção, houve um esforço constante em compreendê-los no movimento histórico-social que os produziu, abarcando os determinantes que reproduzem as condições para que esses modelos de AP, dicotômicos nas análises da relação afetividade/pensamento, permaneçam. Por isso, elegeu-se um referencial teórico que alargasse a compreensão da gênese e desenvolvimento dos Processos Psicológicos, como a emoção, o pensamento, a memória, a imaginação e a volição, que foram comumente ressaltadas nas pesquisas do levantamento bibliográfico. Embora diferentes PPS possam ser descritos, visto serem estes fenômenos produzidos culturalmente, portanto variáveis de acordo com a cultura produtora, os aqui mencionados ampliam o formato simplificado de algumas AP que os resumem a um ou dois aspectos exclusivamente cognitivos e a partir, tão somente, da função que exercem. Outra preocupação foi a de que esse referencial não contrapusesse ou segmentasse os PPS, mas que fossem assumidos na unidade do psiquismo (dinâmica/estrutura/funcionamento interpsíquico).

Dessa feita, o referencial adotado foi o da Psicologia Histórico-Cultural, que está referendada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético. Cabe ressaltar que para Pino (1995), a perspectiva histórico-dialética da Psicologia Histórico-Cultural não pode ser definida como um modelo epistemológico pronto e acabado. Sua perspectiva dialética permite, ou até mesmo exige que se aborde o psiquismo como uma totalidade de origem social e histórica, o que amplia o campo de investigação do fenômeno psicológico. Deriva daí a noção de que a gênese do comportamento consciente e complexo se encontra nas formas básicas e desenvolvidas da vida social. Os instrumentos psicológicos, que permitem a troca entre o sujeito e seu mundo convertem-se em meios intrapsicológicos estruturados que medeiam a relação de forma ampla e aberta com os outros e de maneira particular e interna consigo mesmo. Em ambas as situações transformam-se os PPSs, o que permite o desenvolvimento constante do sujeito, como aponta Munné (1982). Isso diferencia o homem qualitativamente dos outros animais, pois ao utilizar-se de símbolos, ele representa sua realidade, servindo-se das diferentes formas de linguagem para apreender sua cultura e história social, o que os faz estruturantes do sistema neuropsicológico, em cuja base está a atividade fisiológica, permitindo construir novos e transformar os antigos PPSs.

Outra vantagem dessa teoria reside no fato de que ela assume a história e a dialética para propor um rompimento com a dicotomia posta nas epistemologias que cindem sujeito e objeto, cisão essa que se transmite às pesquisas em psicologia pela oposição corpo-consciência, pensamento-afeto, individual-social. Essa cisão produz formas substancialistas de explicação e descrição dos fenômenos psicológicos. Daí a necessidade de se investir nas formas complexas do comportamento humano enquanto síntese, tratando-as em sua expressão global, que se dá tanto inter como intrapsicologicamente. A aposta aqui é que a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural possam ser ampliadas as perspectivas de pesquisa em AP, projetando passos na direção da construção de um modelo alternativo ao tradicional visto que esse já não responde a todas as demandas que a AP em contexto escolar exige, como apontaram as análises das diversas pesquisas que constam nesse trabalho.

Dentre elas, menciona-se a de Boruchovitch & outros (2007). Ao analisarem 234 artigos de 07 periódicos científicos indexados, constatou-se que em 40,5% das avaliações psicológicas em contexto escolar prevaleciam a utilização de instrumental psicotécnico, enquanto em 21,1% entrevistas e em apenas 12,7% a conjugação de métodos quantitativos e qualitativos. O grande objetivo dessas pesquisas era compreender os fatores que comprometem a aprendizagem. Do total das temáticas, 62,5% correspondiam a aspectos

cognitivos implicados na aprendizagem e 13,3% à afetividade/emotividade/motivação, onde se utilizou de testes projetivos, em um total de 2,3% das investigações. Sisto, Sbardelini e Primi (2001) destacam que o teste psicológico precisa ser mais um recurso que o psicólogo se utiliza em um processo de avaliação. Ele deveria, ao contrário do panorama exposto por Burochovitch & outros (2007), caracterizar-se como um elemento agregado e não absoluto sobre as outras formas qualitativas de coleta de informações, como entrevistas e observações, visto que seu objetivo também é o de fornecer ou clarificar dados.

Em outra pesquisa, Anache (1997; 2005), com o objetivo de analisar o uso do diagnóstico psicológico de crianças que não conseguem obter sucesso no processo ensino-aprendizagem, constatou que o diagnóstico psicológico no contexto escolar baseava-se eminentemente em resultados de testes cognitivos, aplicados na própria escola, sendo os mais usados: Bender (apud Kroeff, 1988) e WISC – *Weschler Intelligence Seale for Children*. Para a autora, esse procedimento servia para atender às formalidades burocráticas do sistema escolar, que na maioria dos casos, desconhecia a função do diagnóstico e a razão de sua aplicabilidade. Além disso, os profissionais que realizavam os procedimentos avaliativos desconsideravam a terminologia diagnóstica a que chegavam. Por exemplo, no caso do diagnóstico de Deficiência Mental, atualmente nomeada de Deficiência Intelectual, os psicólogos ignoravam sua caracterização e utilizavam de explicações pessoais para essa conceituação, sem que fizessem qualquer menção à definição proposta pela Associação Americana de Retardo Mental (AARM), que norteia os critérios diagnósticos. A partir disso, a pesquisadora lançou um questionamento acerca da utilização desse diagnóstico: teria ele contribuído para o processo de escolarização, uma vez que os profissionais sequer eram capazes de elucidar a definição oficial da terminologia diagnóstica adotada?

Essa dificuldade em realizar o diagnóstico psicológico e sua restrição a aspectos cognitivos, somados à falta de conhecimento quanto à definição terminológica diagnóstica, conduziu a erros e imprecisões nos laudos psicológicos como demonstrou Anache (1997), principalmente na associação ou justaposição da deficiência intelectual, à época deficiência mental, com a dificuldade de aprendizagem e desta última com o desenvolvimento psicossocial, como também salienta Luz (1999) e Carvalho (2004).

Há uma infinidade de métodos e técnicas que se aplicam ao processo de avaliação diagnóstica, cada qual em conformidade com a linha teórica do avaliador, quando existe uma, que segue modelos institucionalmente definidos. Nunes & Ferreira (1994) apontaram ao

menos três modelos de avaliação: o médico, o psicopedagógico e o social. O que os une é a prevalência da psicométrica sobre os demais recursos para a apreensão das características constitutivas do sujeito, quando aplicados ao contexto escolar. Para Boruchovitch & outros (2007), a superestima dos métodos psicométricos/fatoriais ocorre porque, de um modo geral, os pesquisadores elegem técnicas fundamentadas estatisticamente que seriam, supostamente, mais confiáveis. Ou seja, recorrem a métodos estatísticos a fim de padronizar os sujeitos avaliados, confundindo-se diagnóstico psicológico com padronização de indivíduos.

Neves & Marinho-Araújo (2006), ao questionarem a padronização das características dos sujeitos avaliados em um contexto escolar, denunciam a visão a-histórica e fragmentada do homem que essas utilizações carregam, uma vez que o sujeito é reduzido à sua de/eficiência ou à cota de conhecimento que foi capaz de reproduzir. Fica manifesto ainda, como bem elucidou Sampaio (1997), a não observância do contexto histórico-social onde essa dificuldade ou de/eficiência se produziu, além de se desconsiderar outros dois fatores: a função ideológica que a escola desempenha e a aculturação dos conteúdos pessoais apreendidos pelo sujeito em sua vivência pessoal.

A função ideológica da/na instituição escolar referida aqui é aquela que produz e promove conteúdos simbólicos próprios da burguesia, o que nos dizeres de Bourdieu & Passeron (1975) apontam para a violência sutil e altamente eficaz gerada contra o proletariado ao transferir, por meio da educação, símbolos que não condizem com a produção da forma de vida proletária. Já na perspectiva de Althusser (2001), a função que a escola desempenha é a de um aparelho ideológico controlador e apaziguador das tensões sociais, e como mostram Baudelot & Establet apud Saviani (2003) seu interesse reside na legitimação e reforçamento na escola, da marginalidade à classe operária, que é produzida fora de seus muros e que apazigua o embate entre proletariado e burguesia. Para Alves (2001), não fora, mas dentro do solo da instituição escola ocorrem acirrados embates onde o movimento capitalista transforma os conteúdos didáticos em artefatos manufaturados e mercadorias de consumo. A partir da contribuição desses autores, adviria uma hipótese possível para o porquê da vivência, aquela anterior à escolarização do aluno, ser minimizada: seu teor não traduz a ideologia burguesa, pelo contrário, confronta-a. Daí a razão de os testes, instrumentos muitas vezes utilizados com uma função ideológica, centrarem-se na dimensão dos conteúdos (lê-se aqui escolares) apreendidos.

Além disso, o indivíduo da avaliação psicológica fica dimensionado apenas por sua necessidade, sua limitação ou falta na esfera cognitiva, desconsiderando-se os fatores sociais e vivenciais como constituintes e determinantes dos aspectos subjetivos. Tal tendência aparece entre os profissionais de diferentes linhas teóricas, mesmo dentre aqueles que afirmam se utilizarem de teorias histórico-sociais, como a proposta pela Psicologia Histórico-Cultural. Sobre isso, mostra Duarte (1999) que em meados dos anos de 1980, apesar da boa aceitação das ideias dessa psicologia, diversos profissionais usurparam dois aspectos fundamentais para a compreensão dessa teoria: a história e a dialética marxista. Segundo González-Rey (2005), essa atitude resulta dos ditames mundiais próprios do regime neoliberal e pós-moderno, que perpassam as mais variadas instituições, sendo a escola um *locus* objetivado desse processo.

Opondo-se à prática avaliativa que abdica da historicidade do sujeito, Galvão (1995), lançando mão da obra walloniana, afirma que o homem, enquanto ser contraditório tem uma consciência social e um organismo biológico e ambos são, ao mesmo tempo, resultantes de um processo de ontogênese e filogênese. Para ela, o estudo do sujeito deve ser feito em sua interação com a realidade circundante, advindo dessa relação seu objeto de estudo.

Pautado na perspectiva histórica e apontando na mesma direção de Wallon (2007), Vigotski (2004) elege a ontogênese, a filogênese e a patologia como alicerces ao estudo do sujeito. Por essa razão, a história social protagoniza o processo de avaliação, posto que nessa perspectiva, o sujeito é, conjuntamente com seu psiquismo e cultura, sua história. Ambos os autores recorrem à gênese (ontogenética e filogenética) e desenvolvimento (psicossocial) dos PPSs e os utilizam para a compreensão do sujeito. Para isso, numa perspectiva dialética, elegem unidades de análise que perpassam, medeiam e organizam esses processos, elucidando sua gênese e desenvolvimento. No contexto desse trabalho, a emoção será tomada como contraponto à prevalência do intelectualismo que se observa nas investigações dos PPSs, o que a nosso ver transforma e amplia as possibilidades da AP.

A emoção tem sido investigada sobre várias perspectivas, e uma das hipóteses em que se assenta esse trabalho é que em sua maioria, elas se pautam nas concepções do darwinismo e em sua aplicação às Ciências Humanas: neodarwinismo social. Para aquele, os sentimentos estariam em vias de desaparecimento, traduzindo resquícios ancestrais. Tal visão se comunicou às várias teorias do conhecimento em psicologia, e conjuntamente com o cartesianismo, colocou pensamento e emoção em lados opostos, posição essa analisada e criticada por Vigotski (2004b) e Wallon (2007).

Galvão (1995) afirma que a teoria walloniana, por meio do estudo da emoção pôde demonstrar a vantagem da dialética como método e da emoção como objeto de análise para a psicologia. Isso porque, manifestação de caráter paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, demarcando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico: “Assim a subjetividade da consciência transforma-se em sociabilidade, por intermédio da expressão emotiva” (WALLON, 2007, p.93). O autor toma a emoção como atividade cuja função para o homem é eminentemente social visto que ela, ao ser interpretada, configura-se como signo que representa os estados afetivos do sujeito. Galvão (1995) diz ainda que a perspectiva de Wallon foi a de compreender as emoções enquanto função organizada e embora complexa, ela está dirigida por centros de comando próprios para o fim de regulação. Estes, porém, podem ser provisoriamente desintegrados devido a conflitos dinamogênicos, passando de um estado de aparente continuidade, para outro de crise. Este movimento, segundo Wallon *apud* Galvão (1995), marcaria o desenvolvimento psicológico.

Embora haja dessemelhanças na abordagem e estudo das emoções esta também é um baluarte na psicologia histórico-cultural de Vigotski. Para Magiolino (2010), a perspectiva dialética e histórico-social como fundamentos teóricos aproxima os dois autores, também quando a emoção é tomada como objeto de análise. É em Vigotski, todavia, que aparece a preocupação em adotar a emoção como um constructo histórico, e sobre isso afirma o autor russo: “Por conseguinte, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (VIGOTSKI, 2004b, p. 126-127). Depreende-se de sua obra que analisar a emoção é tratar de um sujeito ativo e real, marcado e constituído por seu processo histórico, inter e intrapsiquicamente, no decurso de sua vida concreta. “Ela [a emoção] permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo” (VIGOTSKI, 2010, p.16-17).

Vigotski (2010) percebe que partindo da emoção é possível decompor a complexa sistemática da dinâmica psíquica, uma vez que toda ideia carrega o germe de uma relação afetiva com a realidade representada por ela. Nota-se aqui um enlace entre razão e emoção, sendo a emoção vista como núcleo organizador do comportamento e da personalidade. Segundo Magiolino (2010), essa proposta semelhante à substância única de Espinosa opõe-se

radicalmente ao primado da razão proposto por Descartes. Razão e emoção desenvolvem-se mutuamente, num processo dialético.

Em um de seus últimos textos de 1934, intitulado *El Problema del Retraso Mental*, Vigotski (1997), perfilha o enlace entre razão e emoção e diz “Neste fato reside a expressão anatômica, aquela circunstância em que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico²”. (p. 299). Assim, para ele, a emoção tem um lugar e uma função no sistema psíquico que é o de organizar, orientar, avaliar e transformar a atividade e a identidade. Toassa (2009) destaca que esta é a “última fronteira do seu materialismo, colocando o cérebro no corpo, o corpo na linguagem e ambos, nos intercâmbios semióticos da matéria social” (p.35).

Aproximando as ideias de Vigotski à proposta desse trabalho, percebe-se que é inviável considerar apenas os aspectos cognitivos - ou melhor seria dizer: intelectuais -, num processo de avaliação psicológica, separando-os da emoção. Essa proposta fica ainda mais clara quando Vigotski (1989) em *Fundamentos da Defectologia*, ao analisar a relação entre intelecto e afeto no estudo sobre a natureza da deficiência mental, mostra a interdependência que existe entre esses processos e vê no aperfeiçoamento dessa relação, a possibilidade de o ser humano agir racional e livremente.

O presente trabalho propôs-se, por meio de uma análise das pesquisas nas abordagens tradicionais na área da Avaliação Psicológica em contexto escolar, delimitar o lugar que se atribui aos conceitos de afeto/emoção no processo de Avaliação, e a partir disso, apontar pistas para o desenvolvimento dessa dinâmica avaliativa tendo como base a Teoria Histórico-cultural. Embora essa pesquisa pautasse-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, foram buscadas contribuições de outros pesquisadores, cujo referencial repousassem sobre a história e a dialética e que mantivessem uma postura crítica frente à forma dicotômica de se avaliar as funções psicológicas superiores.

Analisando diversas pesquisas empreendidas na área da AP, chegamos a três modelos que nasceram como possibilidade à forma tradicional da AP: a psicopedagogia clínica; a neuropsicologia cognitiva; e a interacionista social, representadas pela avaliação assistida, que oscila entre teoria piagetiana e teoria vigotskiana, mas que a nosso ver suprime

² Tradução nossa da Língua Espanhola para: de *El problema del retraso mental*, Vigotski (1997:299): “En este hecho halla la expresión anatómica aquella circunstancia que el afecto es el alfa y el omega, el primero y último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico”

desta o seu caráter histórico e dialético. O lugar que esses novos modelos - originais na forma, mas antigos em seus pressupostos - oferecem a emoção reflete o caráter idealista dessas teorias. Propomos por isso oferecer pistas, resgatando para tanto a emoção, a um processo de AP que tome o sujeito na dimensão de sua subjetividade e das suas vivências que fazem dele um sujeito histórico produzido-produtor.

Buscando corroborar o acima exposto, organizou-se da seguinte forma essa dissertação:

No CAPÍTULO I intitulado “Considerações Acerca dos Instrumentos, da Prática e Metodologia da Avaliação Psicológica”, foram abordadas questões referentes: à conceituação da AP; atuação do psicólogo da educação no processo de AP; uso dos testes nos diferentes campos de atuação que investigam dificuldades de aprendizagem; emprego ideológico (e por que não dizer eugenista e higienista?) no modelo tradicional de AP; migração da demanda de DA, das escolas para os centros de saúde. Esse levantamento permitiu conhecer os determinantes que constituem a realidade que envolve tanto a AP como sua aplicação às DA.

No CAPÍTULO II intitulado “Produção Histórica e Social: Pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural” buscou-se perfazer o caminho que constituiu as bases epistemológicas dessa teoria. A opção, em até certo ponto seguir uma cronologia, deu-se por acreditarmos que facilitaria ao leitor a visualização do processo histórico de constituição do pensamento psicológico. Mas nem por isso enfatizou-se o factual, mas sim o seu movimento histórico. Destacam-se nesse capítulo: os fundamentos teórico-filosóficos do materialismo; o dualismo mecanicista-idealista do conhecimento; a epistemologia materialista histórico-dialética; a Psicologia Russa e o projeto para uma Psicologia Histórico-Cultural; as implicações da teoria de Vigotski para o estudo do psiquismo; os caminhos para investigação da emoção sob os pressupostos da psicologia Histórico-Cultural. O percurso realizado expôs contextualização e premissas da teoria histórico-dialética utilizadas na presente pesquisa.

No CAPÍTULO III intitulado Modelos Atuais de Avaliação Psicológica Educacional procurou-se apresentar os três modelos comumente utilizados na AP dos DA, a saber: a psicopedagogia clínica; a neuropsicologia cognitiva; e a avaliação assistida. Ambos perseveram na dicotomia entre afeto e razão, corpo e subjetividade, que os distancia do estudo integral do psiquismo. Observou-se que as tentativas de se conjugar cognitivismo e psicanálise recaem ora em ecletismos, ora em idealismos que suplantam a história do sujeito e o aprisiona ao destino gravado em diagnósticos. Daí a necessidade de se indicar, pelo viés da

investigação da emoção, pistas à construção de uma proposta de AP sob a perspectiva monista da Psicologia Histórico-Cultural.

1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS INSTRUMENTOS, DA PRÁTICA E METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

O primeiro momento do presente capítulo tem por objetivo definir e demarcar as diferenças entre Avaliação Psicológica, Psicodiagnóstico e Diagnóstico em psicologia. Num segundo momento levantar-se-ão as abordagens comumente utilizadas no processo de Avaliação Psicológica, psicopedagógica e psicoeducacional, analisando esses modelos praticados dentro e fora das instituições escolares. Por fim, almejar-se-á apresentar outra proposta de avaliação, problematizando as implicações teóricas e metodológica da assunção desse modelo.

A Avaliação Psicológica, prática que segundo Primi (2010) integra os saberes profissionais aos estudos e pesquisas científicas, é talvez uma das áreas mais antigas da psicologia. Sua utilização deu-se em vários contextos e esteve muitas vezes associada à seleção e descrição de características para escolha profissional. Esse tipo de emprego feito, por exemplo, na escolha de soldados e de trabalhadores fabris, como apontam Anastasi & Urbina (2000), gerou a identidade daquele segmento da psicologia cuja função seria transformar saberes em instrumentos de ação adaptáveis ao mundo do trabalho.

Entretanto, a Avaliação Psicológica sofre muitas críticas, dentre as quais podemos destacar a de Merani (1970, p.25), que cumpriu naquele momento a função de um instrumento de alienação que respaldava a visão irracional da tecnocracia e da *Human Engineering*. Concomitantemente à psicotécnica, outra área de atuação se desenvolve, ampliando o campo de investigação da Avaliação Psicológica: a clínica.

Tendo em vista o desenvolvimento da clínica terapêutica, sobretudo com os trabalhos conduzidos pela psicanálise e medicina, a Avaliação Psicológica muitas vezes ficou confundida com Avaliação Psicodiagnóstica. Entretanto, essa última abrange um saber restritivo à clínica, cujo foco recai sobre a presença ou não de patologias e sobre a mensuração de “forças e fraqueza no funcionamento psicológico [que] devem ser considerados como parâmetros limites da variabilidade normal” (YAGER & GITLIN apud

CUNHA, 2003, p.23). Assim, o diagnóstico é um método de análise mais amplo e não restrito às áreas da ciência psicológica, embora possa centrar-se também sobre aspectos psicológicos.

O que ambas as perspectivas têm em comum, respeitadas suas particularidades, abordagens e epistemologias, é a utilização de instrumentos que deveriam obedecer às especificidades de seu objeto de investigação, o que nem sempre é respeitado na área das ciências humanas. A rigor, como mostra Shinn (2008), a aplicação dos conhecimentos gerados pelas ciências produz instrumentos, ainda que não estejam resumidas à possibilidade e à efetivação dessa produção. Essa premissa aplica-se também à psicologia, que não está limitada ao instrumental que produz embora este traduza e objetifique seu labor metodológico e técnico.

No tema do biênio do Conselho Federal de Psicologia 2011/2012 discutiu-se o Processo de Avaliação Psicológica onde, por meio de debates em seus Conselhos Regionais e convidando especialistas da área da AP de várias regiões do país, buscou-se adequar os testes a parâmetros de validação definidos pelo CFP, fazendo valer a resolução do 02/2003 do CFP que especifica condições mínimas de qualificação dos instrumentos de testagem. Esses requisitos variarão conforme o tipo do teste que podem ser: questões de múltipla escolha ou similares, acerto e erro, escalas, inventários e projetivos.

De uso privativo dos psicólogos, conforme Lei nº 4.119/62, os testes psicológicos são instrumentos utilizados em diversos contextos: empresas, clínicas, hospitais, escolas, dentre outras instituições, para fins de avaliação que impliquem em diagnóstico, intervenção ou pesquisa. Anastasi & Urbina (2000, p.18) defendem que os testes apresentam características peculiares quando comparados às outras formas de técnica, pois possibilitam “uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento”.

Para Cunha (2003), a testagem é um momento importante do processo diagnóstico embora este não se encerre naquele. Todavia, o modelo emprestado de outros campos práticos e de ensino, por vezes, limitou o processo de avaliação à aplicação de testes, como confirmam Ocampo & Arzeno (1995). Além disso, em muitos casos abandonaram-se os aspectos que circundam e embasam os procedimentos de testagem, ignorando sua fundamentação teórico-metodológica, limitando a prática profissional a “uma fria enumeração de dados, traços, fórmulas, etc.” (p.14). No entanto, o procedimento deve ser definido em conformidade com a abordagem que apoia a metodologia e técnica de avaliação, utilizando-se para isso de instrumental específico, que condiga com a perspectiva que o sustenta. Isso porque tanto a

produção do instrumental como sua aplicação, crivo e resultados deles advindos estão pautados em uma determinada forma de visão de mundo, compatível com a teoria que o engendrou.

No entanto alguns profissionais têm optado por mesclar diferentes estratégias de avaliação, combinando instrumentos de diversas perspectivas teóricas e metodológicas divergentes. Gabbard (1988) assevera que o desvio de uma perspectiva pela utilização de materiais de teorias muitas vezes incongruentes, pode conduzir a imprecisões, e citando Wallerstein (1988), ele afirma ainda que apesar disso, é possível adotar um olhar técnico que perpassasse as várias linhas teóricas, sem com isso assumir todo o seu modelo metapsicológico. Essa afirmação de Gabbard (1988) pautada na visão de um modelo segundo o DSM-IV, ao que parece, contradiz a dita anteriormente, uma vez que a técnica é utilizada e interpretada em consonância com seu arcabouço teórico.

Se por um lado o processo de avaliação psicológica e a elaboração e aplicação de testes contribuiu para sua consolidação e popularização ampliando seu campo prático de atuação técnica, igualmente cooperou para a banalização do processo avaliativo. Noronha & Reppold (2010) apontam alguns fatores para essa vulgarização, dentre eles estão: qualidade técnica dos testes ultrapassada para a demanda atual, uma vez que 52,1% dos instrumentos “foram elaborados até 1969, quando a profissão de psicólogo ainda estava nascendo no País” (p. 197); baixa especialização profissional e de qualidade de ensino; redução do desenvolvimento e da melhoria dos instrumentos, bem como diminuição da produção científica sobre eles; baixíssima qualidade de livros técnicos produzidos acerca dos testes; predomínio das concepções dialéticas e humanistas a partir da década de 1970. Na afirmação do último item há, contudo, uma imprecisão. Isso porque as concepções dialéticas eram rechaçadas no Brasil durante a década de 70, período em que o país jazia no militarismo.

Custódio (2007), não obstante, corrobora a visão de Noronha & Reppold (2010) e afirma que os instrumentos de AP foram rechaçados pelas ideologias de esquerda que existiam nas universidades de São Paulo, como a Universidade de São Paulo USP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP e que viam nos testes, formas de controle social próprias do capitalismo. Além disso, Custódio (2007) não atribui simplesmente à dialética ou ao humanismo o declínio da confiança na testagem psicológica, mas também à incompatibilidade metodológicas de sua aplicação nas abordagens psicanalíticas e behavioristas.

Assim, os psicólogos em geral passaram a desconsiderar a avaliação psicológica somente pelos resultados, como já apontado, mas também por não haver sustentação teórica e nem empírica, operacionalmente descritível, para os muitos constructos hipotéticos que se tentava analisar, segundo os cânones do behaviorismo, e seria desnecessária segundo outras perspectivas humanistas, incluindo-se aqui a fenomenologia e a psicanálise. Quem a utilizava era considerado um técnico a serviço dos médicos ou apenas um “testólogo” e não um psicólogo, e nem mesmo um psicanalista. Aliás, muitos destes últimos, quando identificados como psicólogos, corrigiam imediatamente sua identidade: psicanalista (CUSTÓDIO, 2007, p.62. Destaques no original).

Tais fatos reverberaram na formação acadêmica que reproduziu o problema por meio de medidas de redução da carga horária de ensino nas disciplinas da área de Avaliação Psicológica, como apontou Noronha & Reppold (2010) e os psicólogos passaram a discriminar aqueles que se utilizavam dessa prática, como apontou Custódio (2007). A formação acadêmica nessa área tornou-se assim ainda mais superficial, fragmentando o processo avaliativo e aquelas críticas, que poderiam servir para a implementação técnica e melhoria dos construtos teórico-práticos, lançaram os instrumentos de testagem quase no ostracismo, diminuindo ainda mais as já rarefeitas pesquisas desenvolvidas na área.

Frizzo (2004) ilustra o reflexo da diminuição nas pesquisas e ensino em AP apontando que 46,16% do total de infrações éticas cometidas pelos psicólogos referem-se à testagem e elaboração de relatórios referentes à avaliação. Os dados levantados compreendem o período de 1992 a 2003 do Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Isso demonstra que apesar do pouco investimento nesse campo da formação profissional, esse é, como mostra a pesquisa empreendida e a participação desse instrumento na história da psicologia, um elemento nevrálgico dessa ciência. Por essa razão, as críticas deveriam demarcar as possibilidades dessa prática no contexto de precarização e não atacar ingenuamente sua utilização.

Noronha & Reppold (2010) mostram que enquanto o *Bureau of Institute of Mental Measurement* contava com 2000 títulos disponíveis em 2002, as Resoluções 25/2001 e 02/2003 do Conselho Federal de Psicologia validavam apenas 30 testes. No primeiro semestre de 2012, porém, o site do Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos do CFP apontava 132 testes com parecer favorável, o que representou um aumento de mais de 400% no número de instrumentos válidos em relação às Resoluções anteriormente citadas. O que se construiu então em uma década foi muito superior ao que foi produzido nas antecedentes. Esse aumento, apontado pelos autores, contribuiu com diversas áreas de atuação do psicólogo,

dentre elas merecem destaque a área clínica, onde auxiliou “na identificação precoce de padrões comportamentais disfuncionais que podem evoluir para transtornos mentais na vida adulta” e ainda na “eficácia de novas intervenções propostas, ou da extensão de danos neurofuncionais associados a psicopatologias específicas” (NORONHA & RAPPOLD, 2010, p.195).

Há que se destacar, porém, que a perspectiva de sua utilização sob a lógica proposta pelo sistema classificatório multiaxial do DSM III, IIR e IV³, fragilizou a concepção do teste como instrumento do e para o Processo de Avaliação, dando prevalência à aplicação do instrumento em detrimento de todo o processo de avaliação. Além disso, em algumas áreas de atuação da psicologia, os Manuais Diagnósticos DSM-IV e CID-10 juntamente com as Entrevistas Diagnósticas assumiram prevalência como instrumentos de avaliação psicológica, principalmente no contexto da Educação Especial, onde a atuação do médico por vezes confunde-se com a do psicólogo, como mostra Matos e Nuernberg (2010). Dentre outras razões esse fato decorreu, para Noronha & Rappold (2010) de uma tentativa de eliminar-se o aspecto subjetivo pelo emprego da neutralidade que o instrumento supostamente encerraria. Há, contudo, questões políticas implicadas nesse fazer profissional, e estas serão brevemente discutidas em um campo específico de intervenção, a saber, o da Psicologia Escolar.

1.1. Questões sobre a atuação do Psicólogo da educação e o Processo de Avaliação Psicológica no contexto educacional

O desenvolvimento da avaliação psicológica desdobrou-se em sentidos por vezes dicotômicos: um vertical e outro horizontal. Enquanto alguns enfoques ocuparam-se de traços partícipes das condições extrínsecas produtoras do fracasso escolar, outras caminharam em direção ao aprofundamento em aspectos orgânicos neurofuncionais, o que provocou uma cisão na compreensão do fenômeno e conseqüentemente na atuação do psicólogo escolar, tanto daquele que atua dentro como do que trabalha fora da instituição de ensino.

A atuação do psicólogo na escola para Gonzatti et al (2011), caracteriza-se por uma demanda de múltiplos fatores, onde o psicólogo da educação pode compreender e “intervir nas relações que se estabelecem entre os diversos atores da escola” (p. 10), participando

³ Os números referem-se às edições.

diretamente da construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. Para tanto, a Avaliação Psicológica, segundo os autores, contribuiria para “o processo de compreensão, orientação, manejo e encaminhamentos dos sujeitos avaliados, caso se façam necessários” tais procedimentos (idem). Nesse contexto, a parceria com os demais participantes do corpo institucional poderá, conforme os autores, trazer benefícios “promovendo a saúde dos envolvidos, na direção contrária ao modelo vigente que estigmatiza e exclui” (GONZATTI et al, 2001, p.10). As considerações de Gonzatti et al (2011), todavia, não esclarecem o fato de que raríssimas vezes o psicólogo é membro participativo da elaboração desse projeto político pedagógico que, em geral, é produzido fora da instituição escolar. E até onde temos conhecimento, o psicólogo não é membro participante nessa elaboração. Além disso, a prática profissional do Psicólogo da educação parece estar circunscrita aos limites institucionais e de promoção de saúde, visão essa questionada por Oliveira & Marinho-Araújo (2009) e Mitjans Martins (2003).

O trabalho do psicólogo escolar insere-se no entrelaçamento entre psicologia e educação. A identidade desse profissional, sua atuação e as funções a ele atribuídas para Oliveira & Marinho-Araújo (2009) são variadas e se definem segundo as diferentes visões que coexistem nesse campo profissional. À fragmentação dos saberes em psicologia corresponderia o surgimento da psicologia escolar ou da psicologia educacional e, dado às dificuldades e confusões oriundas da tentativa de se definir o que é escolar e o que é educacional, estas serão aqui tomadas no mesmo sentido. Mesmo porque cindi-las, como bem salientou Araújo (2003) produz uma dicotomia entre teoria (educação) e prática (escola), que inviabiliza o exercício profissional capaz de refletir sobre a realidade.

Para Mitjans Martinez (2003) a psicologia escolar é um campo de atuação profissional, e em alguns momentos de produção científica, em que a ciência psicológica é utilizada no contexto da escola com a meta de aperfeiçoar “o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão de conhecimento cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade” (p.107). Conforme as palavras da autora a atuação desse profissional, seja dentro ou fora da instituição escolar, deve contribuir para a melhoria da prática educativa. Essa visão é compartilhada por Tanamachi (2000) ao enfatizar mais os objetivos e as finalidades do que propriamente o espaço institucional da escola, embora ela afirme que este seja o lugar privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho, por se inserir no contexto desse processo.

Pelo exposto, evidencia-se que a atuação da Psicologia Escolar relaciona-se com contextos de natureza educativa nos quais os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, e a relação que se estabelece entre eles, são tidos como foco do trabalho. A intervenção desencadeada pelo profissional da área volta-se, essencialmente, para a mediação desses processos com o objetivo precípua de promovê-los (OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2009, p.653).

Aproximar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, que em muitos casos, são tratados como dissociados pelos psicólogos educacionais, reafirma o compromisso ético desse profissional de modificar a histórica culpabilização dos alunos por seus insucessos. Trata-se assim de assumir o sujeito e sua subjetividade, contudo sem destituí-lo de suas vivências, relações sociais e história, prática que foi muito comum durante a inserção da psicologia no âmbito escolar.

Essa introdução deu-se, conforme Facci et al (2007), pela aplicação da psicometria, que se caracterizava pela utilização de testes padronizados estatisticamente para a mensuração de *score* de inteligência e análise de dados com a função de, para Tanamachi (2000), adaptar os alunos à escola por meio da Avaliação Psicológica daqueles que apresentam queixas de problemas de aprendizagem.

Por sua vez, e Yazlle (1997) e Witter (2007) enfatizam que a atuação do Psicólogo Escolar, por vezes, foi confundida com a do Psicometrista, e de maneira bem pouco científica, como mostraram as coletas de dados por eles empreendidas sobre a história da inserção do psicólogo da educação no Brasil. Acumulando-se uma série de funções, o profissional de psicologia sofreu com a deterioração de sua identidade no interior da escola, o que o levou a resguardar-se nos atendimentos de triagens, clínico e psicométrico. Cabia-lhe a função de identificar por meio de testes, os alunos-problemas. Contudo, “devido a nossa sensibilidade ao chamado da ciência” (ALBEE 1970 apud WITTER 2007, p.419), esse quadro aparentemente inverteu-se caminhando para o abandono dos testes.

Fatores como: estudos demonstrando a baixa confiabilidade dos testes; diversidade de interpretações dos dados; baixo nível de precisão e adequação; popularização e vulgarização dos testes; alto custo para uma aplicação coerente com a complexidade das demandas e supervalorização de seus resultados, como diagnóstico e terapêutica, contribuíram para a diminuição de sua utilização. Entretanto, a partir de outro olhar, “o declínio dos testes parece estar diretamente relacionado com o medo de descobrir que os indivíduos diferem” (CLEVELAND apud WITTER, 2007, p. 420), perspectiva essa por ele defendida a partir de

uma visão psicanalítica acerca da personalidade e da autoimagem. O autor citado afirma ainda que mudanças nos valores sociais causaram impacto nas práticas do psicodiagnóstico que cederam espaço aos exames funcionais da neurologia.

Na mesma direção dos trabalhos de Witter (2007), Teixeira (2003) afirma que o aparecimento do psicólogo no âmbito escolar e da educação está intrinsecamente ligado à psicometria e à aplicação de testes psicológicos, mas que esse profissional se respaldou no modelo clínico. Todavia, conforme pesquisa de Meira (2000), se por um lado o desenvolvimento dos testes aponta para a origem da identidade do psicólogo escolar, sua prática e seu campo de atuação se confundem com o desenvolvimento da própria psicologia enquanto ciência, uma vez que a problemática dos processos educativos foi historicamente atribuída a essa ciência.

Além disso, tendo em vista seu aparecimento e fortalecimento sob a égide da instauração do capitalismo industrial, quando o trabalho humano foi tomado como engrenagem com características específicas de encaixe na maquinaria produtiva, à psicologia foi confiada a fabricação de uma tecnologia capaz de colocar o ‘homem certo no lugar certo’. Nesse sentido, para Bisseret (1979), coube às ciências humanas por meio de sua suposta neutralidade, e dentre elas a psicologia, definir parâmetros gerais capazes de escamotear e justificar as desigualdades sociais, colocando-as em termos de diferenças biológicas ou de aptidões naturais. Nesse contexto, o modelo diferencial de medida e classificação das particularidades, submetido ao padrão hegemônico do escore estatístico, desenvolveu diversas escalas de inteligência e testes psicológicos que ainda são utilizados, principalmente nas escolas brasileiras. Caberia assim, ao psicólogo inserido no âmbito escolar, identificar quais os desvios ao padrão estatístico que o aluno apresenta, consolidando e justificando as diferenças de classe. Para isso, utilizar-se-ia de duas ferramentas, por vezes inquisitórias: o teste e o laudo psicológicos.

Asbahr & Lopes (2006) apontam em sua pesquisa sobre a fala de docentes e discentes acerca das causas do fracasso escolar, que os alunos com dificuldades de escolarização são frequentemente encaminhados para avaliação diagnóstica do psicólogo. Segundo as autoras, espera-se desse profissional que examine o aluno e elabore um ou mais laudos atestando a presença de distúrbios ou deficiências mentais advindas de aspectos biológicos ou sociais que justifiquem sua incapacidade de aprender. Assim, o problema da incapacidade é explicado individualmente e destacado da dinâmica sociopolítica de uma

sociedade dividida em classes. Isso porque, desconsiderando as condições concretas, o exame psicológico e seus instrumentos falam de uma criança modelo, abstrata e inatingível. Assim, tanto a fala do professor como a do aluno reafirmam o papel passivo deste, para quem cabe unicamente buscar a razão de seu insucesso ao preço da impossibilidade de superação do problema.

Uma pesquisa com a temática semelhante à de Asbahr & Lopes (2006), mas sob outra perspectiva teórica, foi realizado por Almeida et. al (2008) na qual foram analisadas as respostas de 868 alunos de 5º a 9º ano sobre o sucesso ou insucesso acadêmico. Na ampla maioria das respostas o esforço e a capacidade pessoais foram indicados como determinantes para esse resultado. Seguindo a Teoria da Atribuição da Causalidade do psicólogo clínico Irving B. Weiner (1986), os autores defendem que o fracasso não pode ser atribuído simplesmente a fatores cognitivos, pois isso comprometeria a autoestima dos alunos e consequentemente ampliaria suas dificuldades. Há outros fatores extrínsecos, como a sorte e a destreza do educador que são determinantes para o processo de aprendizagem. Dever-se-ia analisar o grau de envolvimento e empenho realizados pelo aluno em sua vida acadêmica, reforçando os aspectos positivos desse esforço, agindo assim sobre seus aspectos motivacionais. Dessa maneira o aluno abdicaria de estratégias defensivas que o afastam da escola e os substituiria por comportamentos aceitáveis. Para os autores a emoção enquanto autocapacidade de determinar a motivação seria prerrogativa para a vida acadêmica.

Se por um lado é possível considerar como um avanço as contribuições de Weiner (1986) quanto ao destaque aos fatores motivacionais enquanto integrantes do processo de aprendizagem, a simplificação que faz das determinações histórico-sociais, por ele definidas como 'sorte' e 'destreza do educador' fazem-no retroceder. Além disso, admitir que a motivação possa ser autodeterminada e resultante de um canal de autopercepção, novamente culpabiliza o aluno por seu fracasso escolar, subentendo que lhe falta vontade própria para o aprendizado.

Além da motivação, Santos & Graminha (2006) em outra pesquisa envolvendo 40 crianças entre 06 e 10 anos, das primeiras e segundas séries e divididas em dois grupos, um de baixo rendimento acadêmico e outro de alto rendimento, constataram que o mau comportamento também representa uma forte condição de risco a problemas de aprendizagem. Para balizar seus estudos utilizaram uma bateria composta por alguns testes dirigidos às crianças e Escalas Comportamentais Infantis A2 e B de Rutter dirigidas aos

adultos. Essas escalas comportamentais foram compostas por 36 itens a serem respondidos pelos pais e outros 26 itens que foram respondidos pelos professores. No levantamento bibliográfico que situa a pesquisa, as autoras destacaram a relação imediata entre fracasso escolar e comportamentos inadaptados, que conduziriam à condição de risco psicossocial.

Conjuntamente com os aspectos internos como depressão, sentimentos de inferioridade e retraimento, aparecem outros associados ao seu ambiente familiar e comunitário, além de uma interação social pobre. A análise dos dados foi comparada com a de outras pesquisas e sugerem que: meninos têm prevalência quanto aos problemas de aprendizagem; há uma forte associação entre problemas de aprendizagem e problemas emocionais e comportamentais; a dificuldade na expressão e compreensão da linguagem é preditora de transtorno de aprendizagem; os professores têm grande sensibilidade para detectar problemas comportamentais/emocionais da criança; as crianças com dificuldade de aprendizagem têm dificuldade de relacionamento interpessoal. Por fim, as autoras destacam que a atenção dada aos problemas de aprendizagem deve considerar emoção e comportamento, para facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais para uma melhor integração entre os pares.

A história da constituição desse comportamento e os critérios que o qualificam como inadaptado ou inadequado pelas autoras, no entanto, não aparecem na pesquisa. Além disso, os aspectos afetivos foram tomados como sinônimos de ajustamento ao grupo social escolar, de onde se depreende que os ‘inadaptados’ possuem dificuldades emocionais. Não há uma especificação sobre a terminologia Depressão empregada. Há também a utilização inadequada do processo avaliativo, que ora é tomado como diagnóstico – o que não parece ser a pretensão do estudo, posto que exija a presença de equipe multidisciplinar para um processo psicodiagnóstico adequado -, e ora é tomado como processo avaliativo na perspectiva da psicologia escolar. Implicado nas incongruências dos juízos advindos desse estudo jaz uma visão homogênea de sociedade positivista livre das contradições inerentes ao Sistema Capitalista, escamoteadas por uma terminologia vaga que pode ser exemplificada pelos termos ‘interação social pobre’, ‘sentimento de inferioridade’, ‘retraimento’, etc.

Noutro estudo, chamado de Estudo de Seguimento que se caracteriza por um acompanhamento continuado em que se avaliam condições antecedentes e ajustamento atual, realizado por Marturano & Santos (1999) em um ambulatório de psicologia envolvendo 41 adolescentes de ambos os sexos e com média de idade de 13 anos e nove meses, houve

correspondência entre aqueles que apresentam maior dificuldade de ajustamento social com acúmulo de fatores negativos e aqueles que têm dificuldade de aprendizagem. Esses fatores dividem-se entre três campos: saúde, hábito e comportamento. Cada um deles possui aspectos e índices que quando somados não podem ultrapassar o escore 16, em consonância à padronização realizada por Graminha (1994).

Conforme os dados coletados, 1/5 dos sujeitos da pesquisa apresentam problemas adaptativos sérios, derivados de fatores negativos antecedentes que haviam sido constatados na clínica escola de psicologia. O nível de relevância desses problemas não está claro nas discussões da pesquisa, embora se destaquem itens como: impaciência; medo; mentira e insegurança. Essas limitações, para as autoras, estariam relacionadas à dificuldade de autocontrole e baixa autoestima, que comprometeriam o processo educativo. As pesquisadoras destacaram ainda a variável da dificuldade de relacionamento pais-filhos e sua implicação no processo de ajustamento social que se ligaria ao insucesso escolar. Esses fatores de risco associados, para elas, justificariam a intervenção contínua dos profissionais de psicologia em grupos que manifestassem esses desajustes.

Os resultados acima expostos pelas autoras são corroborados por outra pesquisa, de Lindim (2010), que realizou um estudo exploratório, associando os comportamentos disruptivos⁴ de alunos na escola com a aceitação/rejeição parental calcada principalmente na figura materna. Em sua conclusão derivada da análise dos dados compostos por uma amostragem de 81 pré-adolescentes entre 09 e 13 anos submetidos a uma bateria que incluiu: escalas de Percepção da Atitude do Pai (PAP) e Percepção da Atitude da Mãe (PAM), onde se avaliou a percepção da aceitação/rejeição parental; Questionário da Avaliação da Personalidade (QAP), que avaliou a percepção de algumas dimensões da personalidade; Avaliação da Conduta do Aluno (ACA) que identificou o grau de comportamentos disruptivos em contexto escolar segundo a percepção dos professores.

Lindim (2010) concluiu em sua análise que as experiências vividas pelos pais seriam responsáveis pelos desajustamentos psicológicos e comportamentais apresentados pelos sujeitos da pesquisa e percebidos pelos professores no contexto da escola. Dessa maneira, a tônica da questão deixa de recair sobre o sujeito e passa para a família e o grupo que o

⁴ O DSM-IV inclui nos transtornos psiquiátricos, o grupo dos transtornos de déficit de atenção e do comportamento disruptivo (TDACD). Esse grupo compreende três categorias: transtornos de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtorno de conduta (TC) e transtorno desafiador e de oposição (TOD).

constituiu, o que induz alguns autores a buscarem formas de prevenção às questões apresentadas.

Utilizando o recurso da revisão de literatura e na perspectiva de um Estudo de Seguimento conforme proposto por Marturano & Santos (1988), Bazon et al (2009) realizaram um levantamento bibliográfico dos fatores de risco, entendidos como eventos negativos, associados às dificuldades de aprendizagem, atentando-se para a profilática da questão. As autoras almejavam com esse estudo criar um panorama geral da problemática e a partir dele produzir intervenções preventivas que visem a diminuir sua incidência, ainda nos anos iniciais da escola, eliminando-se assim os fatores de risco psicossociais deles decorrentes. Dessa feita, a tônica do processo de avaliação psicológica recairia sobre os fatores de risco que produziriam o fracasso escolar ou os fracassados - aqueles alunos que apresentam dificuldades consideráveis em seu processo de aprendizagem -, bem como para a identificação precoce de características associadas ou constituintes do insucesso, como os aspectos psicossociais, socioemocionais e comportamentais. Esses fatores, no entanto, estão sintetizados em dois termos: autoestima e sentimento de inferioridade.

Papalia et al (2006), baseando-se na Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1902-1994), afirma que as crianças desenvolvem paulatinamente a capacidade de articulação de conceito de valor próprio. Essa construção psicossocial acontece desde o nascimento até a adolescência. Para ela, enquanto a criança pequena supervaloriza sua autoimagem à respeito de suas capacidades, as crianças de cerca de oito anos de idade conseguem ordená-la de forma realística, sendo capazes de ponderar os juízos e os julgamentos dos adultos a seu respeito. O julgamento que faz das avaliações pessoais, confrontadas com as dela esperada pelos padrões sociais construirá sua autoestima, podendo ser uma imagem positiva ou negativa que perdurará pela vida toda. Caso a criança construa a autoimagem do segundo caso, ela enfrentará sentimentos de fracasso e baixas expectativas sobre si mesmas, o que comprometerá seu sucesso acadêmico, profissional e vivencial.

A percepção de que os problemas de aprendizagem não se limitam a condições idiossincráticas, mas que as influências externas são condicionantes geradores dessa dificuldade se traduz em um avanço para a compreensão da complexa teia que envolve o tema. Em contrapartida, debruçar-se sobre esses aspectos afetivo-volitivos da criança, sem investigar os determinantes sociais que o produzem por meio de suas instituições, novamente

responsabiliza o aluno por seu fracasso, com um discurso escamoteado pelo humanismo, mas que pode ser igualmente estigmatizador.

Para Neves (2010), a implementação de procedimentos técnicos pelo profissional de psicologia são imprescindíveis e apontam para a importância da Psicologia na superação de dificuldades escolares. Esses procedimentos devem estar alicerçados em três níveis: institucional: escolar e familiar; e individual: discente. Deve-se respeitar necessariamente essa ordem. Com essa perspectiva, a autora buscou inverter a lógica de investigação que anteriormente partia do aluno, indo para a família e então para a instituição escolar. Procurou assim superar a dicotomia avaliação/intervenção, posto que no processo de averiguação da queixa, ainda no primeiro nível, já se pretendiam ações para a superação. Além disso, no terceiro nível o centro é deslocado do aluno para o professor e este será contemplado com o oferecimento de um “espaço de escuta psicológica” (NEVES, 2010, p. 2929), o que diferiria esse modelo do método clínico-tradicional. Disso derivaria um lugar de reflexão para a prática pedagógica e de desenvolvimento de competências. A autora nomeou esse método de PAIQUE: Procedimentos de Avaliação das Queixas escolares e níveis de intervenção. Sobre esses procedimentos paira uma dúvida: não seriam eles desdobramentos de uma prática clínica - ‘espaço de escuta’-, agora estendida à família e ao corpo docente?

Apesar dos avanços conquistados na técnica e metodologia de avaliação psicológica de contexto escolar, Facci et al (2006) apontam à vulgarização da neuropsicologia norte-americana, que tem por característica compreender a cognição como uma rede de processamento de informações, tem crescido a aplicação de testes psicológicos para fins de mensuração de funções, muitas vezes limitadas ao critério da quantificação do Quociente de Inteligência (QI). Mesmo que a pretensão dos avaliadores fosse a de recortar apenas esse aspecto do psiquismo, a escolha, a aplicação e as limitações do instrumento inviabilizariam a fidedignidade dos dados e a construção de estratégias de intervenção. As pesquisas de Moysés e Collares (1997), embora contem com mais de 16 anos de sua realização, confirmam a visão de Facci et al (2006) ao afirmarem que os testes padronizados em muitos casos apresentam diversos equívocos conceituais oriundos de sua própria abordagem, e esse quadro ainda se mantém, uma vez que grande parte dos testes utilizados na neuropsicologia urge de atualizações e adaptações à realidade brasileira. Por isso, crer na possibilidade de se aferir os níveis potencial e real do intelecto do sujeito avaliado ignorando que o desenvolvimento das possibilidades representado pelos dados coletados foi e é construído historicamente pelo sujeito, mais do que padronizar, significa empobrecer e rotular o complexo fenômeno do

psiquismo. Além disso, esses níveis não podem ser definidos exclusivamente pelo profissional de psicologia, pelo neurocientista ou mesmo professor, visto que são sistematizações amplas de uma cultura, portanto, determinações histórico-sociais. Utilizar dessa maneira o diagnóstico produz e reproduz preconceitos.

Para Collares & Moyses (2010),

Sem preocupação com as consequências de seus laudos para a vida do outro, o profissional nem mesmo se permite perceber que a classificação não decorre do diagnóstico, e este de uma avaliação adequada, como lhe ensinaram. Os rótulos se urdem já nas primeiras impressões, no olhar preconceituoso; rótulos que classificam e embasam diagnósticos que os confirmam (p.02-03).

Assim, em grande parte dos casos a aplicação dos testes serve para rotular e classificar crianças, definindo seus destinos, o que, nas palavras de Anache (2007), acabam confundidos com instrumentos inquisitórios, tendo como pano de fundo duas ideologias: a primeira dela alcunhada por Collares e Moysés (2002) de higienista; e uma segunda, convergente com a anterior, conhecida por eugenista.

Esses sistemas de ideias amplamente divulgado nas primeiras décadas do Século XX tornaram-se recorrentes nos meios intelectuais, especialmente entre médicos, juristas e educadores. Naquele período, falar em eugenia significava modernizar as ciências pelo discurso do progressismo civilizacional, termos esses que para Souza (2008) foram incorporados ao imaginário social do povo brasileiro. A aplicação desse ideário por meio de reformas sociais retiraria o Brasil de sua condição de atraso em relação aos países europeus e estadunidenses, propiciando melhorias no aspecto físico, moral e mental da raça nacional.

A partir da metade do século XIX, muitos cientistas, viajantes e intelectuais estrangeiros, apoiados nas teorias científicas e nos (pre)conceitos raciais, haviam pronunciado diversos veredictos extremamente desfavoráveis ao futuro do Brasil. Escritores como Arthur de Gobineau, Louis Couty e Louis Agassis – que estiveram no Brasil durante a década de 1860 –, além do inglês Thomas Buckle, consideravam o Brasil como um “território vazio” e “pernicioso à saúde”, enquanto os brasileiros eram vistos como “seres assustadoramente feios” e “degenerados”. Para esses viajantes, uma conjunção de fatores climáticos e raciais, sobretudo a “larga miscigenação”, era mobilizada para explicar a suposta inferioridade do homem brasileiro e a impossibilidade de o Brasil acessar os valores do “mundo civilizado” (SOUZA, 2008, p.147. Destaques no original).

Essas representações foram influenciando a visão do brasileiro sobre seu próprio país, colocando em dúvida a possibilidade de ascensão social da nação frente ao cenário

mundial. Mesmo com a crítica a essa visão determinista durante o Regime Republicano, a elite política e intelectual manteve essa concepção que propagava a teoria da degeneração pelo clima tropical e da miscigenação racial em seus discursos.

A partir das análises históricas de Souza (2008) sobre a eugenia e o higienismo, e aproximando-as da temática da AP, paira uma dúvida: existiriam pontos de contato entre essas ideologias com a história dos testes e da AP e sua inserção nas escolas? As afirmações de Moysés e Collares (2010) acenam positivamente para a existência dessa zona de toque, embora não realizem uma investigação criteriosa sobre essa afirmação, deixando-a subentendida em seu texto. Por sua vez, Anache & Reppold (2010) e Bernardes (2004) afirmam que os princípios higienistas estavam na base que construiu a Psicologia Aplicada em laboratórios geralmente ligados a serviços de saúde mental. Esse procedimento orienta-se pela visão tradicional que rechaçou o corpo das análises psicológicas e sociais com o argumento do higienismo.

A fim de que não se reproduza a história desse pensamento ideológico citado é necessário proceder a uma coleta de dados enquanto expressões ou marcas capazes de oferecer caminhos à interpretação, dentro de um contexto. E isso deve ser feito com o resgate da história de vida do sujeito e de sua realidade social. Desconhecer isso incorre em assumir as expressões de uma determinada classe como sendo as desejáveis. Dessa maneira, para Moysés e Collares (2010) acabar-se-ia cristalizando uma concepção específica de sociedade e de homem, escamoteando as desigualdades sociais inerentes à contemporaneidade e conduzindo à ideologia velada de que alguns sujeitos são superiores a outros sujeitos, e de que alguns grupos são superiores a outros grupos.

Dever-se-ia, para as autoras, em vez de buscar o defeito ou o limite do aluno, investigar o que a criança aprendeu, o que resiste a aprender e como se deu o processo de construção da lógica que utiliza para pensar não só o conteúdo, mas o mundo. Isso significa um exercício de ajustamento ao prisma pelo qual a criança enxerga seu universo, tendo sempre em vistas o limite intrínseco às áreas das ciências psicológicas, pois elas não detêm verdades absolutas.

Nos trabalhos de Freller (2004) foram entrevistados psicólogos que receberam crianças com dificuldades acadêmicas e ainda foram analisados os laudos por eles elaborados. A partir disso, constatou-se que a maioria dos profissionais concorda em seus procedimentos, seja nos diagnósticos, seja na intervenção, sem, contudo, considerar a especificidade da

queixa. A sequência dos momentos do atendimento segue a mesma ordem: 1º aplicação de anamnese com os responsáveis, 2º sessões que utilizam a técnica do ludodiagnóstico e por fim, aplicação de testes projetivos e de inteligência.

Pelo exposto acima é possível perceber que a consideração e análise das funções institucionais e sociais desempenhadas pela escola são minimizadas ou mesmo, desconsideradas. Esse empobrecimento do processo de diagnóstico contribui para a supremacia ideológica de uma classe pela naturalização das desigualdades sociais que "são muitas vezes justificados e camuflados por teorias psicológicas que explicam tudo pelos mecanismos intrapsíquicos da criança e pelas relações familiares precoces que os determinam." (FRELLER, 2004, p. 68). Assim, mais do que limitar as possibilidade de avaliação, esse tipo de fazer psicológico exerce uma função menos científica que ideológica.

Em consonância com Freller (2004), uma pesquisa de anos anteriores, de Machado (1996), também sustenta que testes de QI são aplicados, em muitas situações, a alunos com uma história escolar conflituosa, o que pode agravar sua situação ao convencê-lo, pela fala do profissional, acerca de sua incapacidade para aprender. Por isso, as narrativas sobre a vida escolar são suprimidas dos laudos, limitando-as à anamnese e ao aqui-agora da avaliação, que fica fragilizada, amputando elementos que isolados não podem explicitar a complexa relação do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido são importantes as contribuições de Souza (2005) ao afirmar que o modelo de avaliação e análise da queixa escolar está cristalizado no modelo clínico clássico, o que o profissional de psicologia reproduz sem questionar se este é capaz de responder às demandas advindas da instituição escolar.

Os testes psicológicos parecem revelar, na verdade, as concepções dos psicólogos, a maneira como acreditam poder conhecer um sujeito, [...] reduzido primeiramente a "objeto", pela padronização de um instrumento de avaliação psicológica, para só então, após uma longa convivência ser "reconduzido" pelo psicólogo ao seu lugar de sujeito, que - mal sabia o psicólogo - ele nunca havia deixado de ser. Os testes psicológicos, portanto, só são usados para dar o aval "científico" a explicações (relações causais) que preexistem ao exame psicológico (SOUZA, 2005, p.91. Destaques no original).

Ainda que novos elementos paulatinamente componham o processo de avaliação das queixas escolares, estes poucos participam das estratégias de intervenção fazendo com que o

laudo, na maioria das vezes, estagne a criança e cristalice a relação de ensino-aprendizagem, encarcerando-a na burocracia institucional. Nesse sentido, é pertinente o questionamento feito por Machado (1997, p.84), “Afinal, o que avaliamos?” E caberia ainda outro: Por que avaliamos?

Sobre o primeiro questionamento, Machado (1997) aponta que na avaliação é buscado um sujeito padronizado idealmente, somente atingível através de categorizações, onde a falta confunde-se com patologia. Neste ideal, o sujeito encontra-se para além das relações que constituíram seu psiquismo e sua condição interna impera sobre sua realidade exterior. Por isso, o autor acredita que a questão não deveria recair sobre os sujeitos, mas sobre as relações e práticas circunscritas no processo de avaliação, para citar apenas duas: práticas pedagógicas e a formação do psicólogo.

Quanto à segunda pergunta, Souza (2005) dá algumas pistas. Para ela, independentemente da boa intenção do profissional, no momento em que ele se nega a rever sua prática, acaba participando do processo de exclusão escolar tornando-se, devido à credibilidade ofertada socialmente aos instrumentos de avaliação, um poderoso agente ideológico. Além disso, o psicodiagnóstico teria ulteriormente mais a função de reafirmar o lócus ideológico que baliza determinada concepção de ciência, do que propriamente contribuir para investigação dos aspectos que limitam e condicionam o processo de ensino aprendizagem.

Quando se impõe um caminho prévio de pesquisa a um objeto que acaba de ser instaurado como um campo a ser observado faz-se necessariamente um recorte apriorístico do mesmo, de tal modo que as conclusões obtidas têm mais a ver com a especificidade do método do que com o objeto propriamente dito (CAMILLO et al apud SOUZA, 2005, p.100).

A consistência da afirmação acima, para a autora, pode ser aferida nos relatos e entrevistas de triagem com fins de psicodiagnóstico escolar, onde as perguntas são lineares e praticamente as mesmas, independentemente da condição sociocultural da criança ou das razões da queixa. A abordagem da queixa debruça-se mais sobre a confirmação da teoria criada por esse ou por aquele autor. "O psicodiagnóstico e seu produto final, que é a descrição diagnóstica, permite identificar, entre outros atributos, o tipo de orientação ideológico-científica a respeito da causação do comportamento humano que o diagnosticador adota" (CAMILO apud SOUZA, 2005, p.101). Os diagnósticos estão orientados, em sua maioria, por uma corrente subjetivista, médico-mentalista, onde os fatores sociais e históricos

determinantes passam a figurar como secundários para a compreensão do sujeito e da demanda. Por isso as queixas serão assumidas como um problema do aluno ou de sua família. A investigação, se houver, caminhará para questões neuropsicológicas ou de carências que limitaram o desenvolvimento psicológico da criança. E nessa direção, os testes psicológicos (projetivos, intelectuais, perceptivo-motores) servirão para reafirmar o que já se verificara de antemão. Talvez por isso diagnóstico como o de Deficiência Mental Leve⁵ tornou-se endêmico entre os alunos – leiam-se crianças das classes populares -, nas escolas brasileiras.

Além disso, as questões referentes à dificuldade de aprendizagem e ao fracasso escolar são levadas para além dos muros da escola e despejadas em sua maioria nos atendimentos públicos de saúde mental oferecidos pelos Centros de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência (CAPS I) ou nas clínicas-escola espalhadas pelas faculdades do país. Na imensa maioria dos casos, o profissional de psicologia que atua nessa área não está preparado para lidar com a queixa e distanciado da instituição escolar, tem sua visão fragmentada e distorcida. Por essa razão, acabará desqualificando a história do aluno, agora visto como paciente, necessitando buscar nalguma patologia razões para essa complexa problemática.

Delvan et al (2010) fizeram um levantamento dos prontuários de saúde mental em Itajaí-SC, nos períodos de 2002-2007. Nele constatam que o motivo de todo o montante de encaminhamentos relacionados a transtornos mentais perfaz o total de 28,7% como queixas de Transtorno de Déficit de Atenção e Comportamento Disruptivo; Transtornos de Aprendizagem (sem especificação) é de 7,8%. Do total de encaminhamentos, 25% são de pais que procuram o serviço por iniciativa própria, seguido de 17% que são de encaminhados pelas escolas. Quanto ao grau de escolaridade dos encaminhados, 14% frequentam creche e 73,3%, além do percentual anteriormente citado, frequentam até a 3º ano do Ensino Fundamental.

Numa pesquisa realizada por D'Abreu & Marturano (2011) na Clínica Escola de Psicologia da USP de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, foi constatado que 62% dos solicitantes de avaliação de crianças com alguma dificuldade de aprendizagem eram psicólogos, neurologistas ou clínicos geral, e que 38% dos encaminhados utilizavam medicamentos psicotrópicos. No processo de avaliação, composto por uma bateria de testes,

⁵ Os sujeitos com deficiência mental não são afetados da mesma forma, e esse comprometimento se apresenta em graus. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, em 1976, esses sujeitos eram classificados como portadores de deficiência mental leve, moderada, severa e profunda.

em nenhum momento o professor ou qualquer membro da instituição escolar foi convidado a participar das reflexões e análises dos dados. Embora se destaque a queixa escolar como um dos principais motivos de encaminhamento de crianças à rede pública de saúde e clínicas-escola de psicologia, o termo ensino-aprendizagem não consta no relato da pesquisa. A tônica, não obstante, recai sobre as psicopatologias que estariam associadas ou seriam geradoras dos problemas de aprendizagem. O estudo é conduzido pela ótica da saúde mental, na visão proposta pelo modelo do DSM-IV, que visa à padronização desse tipo de atendimento nas redes de saúde e à defesa de políticas públicas na área de saúde infantil. A aprendizagem torna-se uma questão médica.

Em outro estudo realizado no Núcleo de Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo cinco anos antes da pesquisa acima relatada, por Santos (2006) e na mesma cidade, constatou-se que quase 50% daqueles que procuravam o serviço de atendimento, naquela ocasião, tinham como queixa principal dificuldade ou problemas na vida acadêmica. A amostra foi composta por 129 sujeitos, dos quais 60% contavam com idade entre 06 e 11 anos, sendo que 47% ocupavam a faixa entre a 1ª e 4ª séries. Comparadas as pesquisas de Santos (2006) e D'Abreu & Marturano (2011), verifica-se que conjuntamente com o aumento dos atendimentos envolvendo problemas relativos à aprendizagem, houve redução na idade dos usuários do serviço, intensificando a procura nos anos iniciais de escolarização, e com elevada procura ainda nas creches (para utilizar a terminologia da autora).

Cabral & Sawaia (2001) já indicavam que a maioria dos casos encaminhados e atendidos nos serviços públicos no Núcleo de Saúde Mental de Ribeirão Preto/SP continha problemas de aprendizagem como descrição principal da queixa. Por meio de entrevista com psicólogos que trabalham nas redes públicas, dentre outros dados, constatou-se que: 94% utilizavam testes para realização do psicodiagnóstico; 50% destes atribuem o problema ao aluno ou ao seu meio social; 61% das queixas são relativas a problemas de aprendizagem ou de comportamento. A análise dos dados da pesquisa demonstra que o profissional de psicologia atribui o fracasso escolar à criança pobre e à sua família, acreditando na possibilidade de superação do problema sem a necessidade de participação da escola, a instituição que engendra a problemática.

Os dados apontam para a prevalência das queixas relativas à vida acadêmica dos alunos em clínicas-escola de psicologia, pediatria e CAPs, espalhadas pelas várias regiões do

país. Romaro & Capitão (2003), Maravieski & Serralta (2011), Ferreira et al (2002) e Santos (2006) avalizam essa constatação com dados de diferentes regiões do Brasil, indicando que essa é uma tendência das últimas décadas nos vários estados brasileiros. Conjuntamente com o aumento do número de queixas nas quais constam dificuldades acadêmicas, deslocam-se as hipóteses sobre a gênese do problema para fatores de saúde mental, tendo como pano de fundo dos problemas orgânicos. Sustentados em estudos epidemiológicos, muitos profissionais de instituições de saúde mental, distantes da instituição escolar, procuram justificar seus psicodiagnósticos com os percentis desses levantamentos, sem questionarem a coleta e o método de análise destes, que nem sempre servem de subsídios para a ciência psicológica. Assim, os psicodiagnósticos envolvendo questões de aprendizagem assumem conjuntamente com o discurso do médico positivista, seu método, centrando suas investigações na carência, nos limites, nas defasagens ou em patologias orgânicas. Tanto a direção das investigações, como a devolutiva e a produção de estratégias de intervenção contra o insucesso acadêmico, caminham nesse sentido e são repassados por meio de Laudos às instituições escolares.

O discurso de incapacidade e deficiência, atestado pelos laudos também vai sendo pouco a pouco assumido pelos pais, que procuram uma causa para o insucesso acadêmico dos seus filhos. Em muitos casos, como mostra Souza (2005), as razões para o malogro são buscadas em episódios registrados nas anamneses, relacionados a condições orgânicas, como quedas, sustos, lesões, complicações no parto, etc. Esses apontamentos descontextualizados, nem sempre são aceitos pelos pais, que em muitos casos, a favor de seus filhos, confrontam os diagnósticos. Mas ao fazê-lo, estes correm o risco de se tornarem alvos do psicodiagnóstico, podendo ser tratados como resistentes ao tratamento ou enquadrados em alguma nomenclatura que invalide suas indagações. E mesmo que não resistam a tais diagnósticos, acabarão por protagonizar o problema, sendo taxados por paralisarem emocionalmente seus filhos. Esses fatores emocionais paulatinamente surgem nas hipóteses de insucesso escolar, figurando hora como problemas eminentemente orgânicos, hora como desvios oriundos da relação entre o aluno e seu grupo social, sobretudo a família. Assim, a inteligência precisa estar ajustada às condições emocionais favoráveis para que possa se desenvolver. Tais situações acarretam efeitos iatrogênicos⁶ na vida dos indivíduos com deficiência. Sobre isso assevera Raad (2007):

⁶ A iatrogenia consiste num dano, material ou psíquico, causado ao paciente pelo médico. Todo profissional possui um potencial iatrogênico, e tal aspecto depende não somente da capacidade técnica, como também da relação médico-paciente estabelecida.

Os efeitos causados pela medicalização e pelos seus agentes patogênicos - procedimentos médicos, terapêuticos, medicamentos, serviços clínicos e hospitalares – provocam uma doença epidêmica: a iatrogênese. Essa doença, quando não leva à morte, faz com que a pessoa perca o controle de seu destino, abdicando, conseqüentemente, de sua autonomia. Nesse processo, ela desenvolve uma dependência psicológica e um comportamento passivo. Não seria o diagnóstico o desencadeador dessa anomalia? Uma espécie de iatrogênese do ato médico? (p.02).

Esse fenômeno não poderia ser estendido à AP de problemas de aprendizagem, que em muitos casos utiliza o diagnóstico com a finalidade de escamotear as contradições sociais, culpabilizando o sujeito pelo seu fracasso e engendrando dificuldades que não lhe são inerentes? Retomaremos o tema mais adiante.

2. PRODUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

No presente capítulo serão levantadas as bases da filosofia dialética e materialista, cuja raiz filosófica remonta à Grécia Antiga. Não houve a pretensão, no entanto, de aprofundar essa discussão, mas sim de focar os aspectos sociais e históricos que convergiram para a construção das bases da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida foram salientadas as bases os pressupostos que possibilitaram à Psicologia Russa - com destaque para o pensamento do bielorrusso Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) -, construir uma psicologia histórica e dialética. E por fim, almejou-se apontar às implicações da teoria histórico-cultural à compreensão do psiquismo.

Foi necessário sopesar as vantagens e desvantagens de se utilizar as considerações de Rubinstein (1972), tendo em vista a aproximação de seu trabalho com o pensamento stalinista. Apesar da escolha política desse autor, acreditamos que algumas contribuições possam ser destacadas, desde que sejam feitas as devidas asseverações, sobretudo quanto ao elogio ao cartesianismo e à maneira, por vezes panfletária, com que tratou o marxismo sob a lente stalinista.

2.1. Fundamentos teórico-filosóficos

As dúvidas acerca dos aspectos psicológicos do homem que preocuparam filósofos e pensadores remontam à Antiguidade Grega, embora algumas delas sejam ainda mais antigas. Mas foi durante esse período que as reflexões, sobretudo as filosóficas ganharam força. Oriundas de especulações metafísicas e míticas, muitos pensadores atribuíam seus destinos aos deuses, acreditando assim explicar as mudanças e transformações pelas quais os seres, principalmente os homens, sofriam, desde o nascimento até a velhice.

Essas explicações mágicas e mitológicas que assumiam a espontaneidade e criação divina do mundo e do homem, no entanto, tornaram-se insuficiente e começaram a dividir espaço com outra mais realista. Para Rubinstein (1972), desde o Século VII a.C.

contrapuseram-se às perspectivas mitológicas à sua espontânea explicação do mundo, outra natural e materialista, que procurava desvendar a unidade da matéria e do espírito. Nesse período a matéria era tida ainda como unidade indissociável da alma, que estava compreendida na unidade geral do mundo e das coisas. Aparece ainda nesse momento a preocupação em se medir o mundo e comparar os diferentes objetos, o que se relaciona diretamente com o interesse econômico daquele período.

Se por um lado interessou aos jônicos estabelecer relações de medida e proporção entre os corpos, o interesse de Heráclito estava no interior, particularmente o dos seres humanos. Coube a ele o mérito de diferenciar a unidade do ser, vendo a vida como fluxo constante e eterno devir, o que lhe garantiu a alcunha de O Grande Dialético. Esse filósofo já diferenciara níveis da alma, que para ele estavam conectados ao Logos, a grande lei universal. Dada a necessidade de se relacionar a alma interna com os aspectos externos, muitos pensadores começaram a interligar os eventos encobertos com aqueles que podiam ser vistos.

Rubinstein (1972) afirma que a partir desses dados nasce o primeiro sistema materialista que continha em suas explicações conceitos de matéria, e do idealismo sobre a psique. Este foi construído por Demócrito (Séc. V-IV a.C.), filósofo que distinguiu o físico do psíquico como produto do movimento de átomos, chegando até mesmo a desenvolver alguns estudos sobre a percepção. A discussão sobre essa separação torna-se mais acirrada com as teses de Platão (348-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) sobre a comunicabilidade, no caso daquele e a indissociabilidade da alma e do corpo, no caso do último.

Enquanto para Platão há um mundo inteligível separado que se apresenta ao homem condicionando sua realidade, para Aristóteles, corpo e alma são indivisíveis, como a forma e a matéria. A noção de que essas instâncias possuem uma dinâmica integral, possibilitou a Aristóteles desenvolver diversos estudos sobre a memória, a emoção, a sensibilidade e a percepção, dentre outros que são importantes até hoje. Sobre isso Rubinstein (1972) destaca:

Na sua concepção filosófica geral, Aristóteles procura, acima de tudo, ultrapassar o dualismo do seu mestre Platão. Para Aristóteles, corpo e alma são indivisíveis, como a forma e a matéria; a alma não pode separar-se da vida orgânica, é o seu princípio organizador. Todos os domínios e cada nível das funções orgânicas têm a sua alma. A alma é a essência do corpo. Por isso, a teoria da alma é, para Aristóteles, a teoria geral da vida e a das suas funções, que abrange tanto as funções orgânicas como a vida consciente (p.96).

Com esse conceito de alma orgânica, em que está condicionada à vida e lhe condiciona, Aristóteles aplica a noção de desenvolvimento ao psiquismo. Ele distinguiu ainda formas diferentes de alma para explicar o movimento e o desenvolvimento diversificado de plantas, animais e humanos. Para ele apenas o homem, ocupante do último nível anímico, seria capaz de pensar e refletir sobre sua própria condição. Esse pressuposto de seu sistema materialista e psicológico naturalista foi ativamente utilizado durante a Idade Média, período em que o pensamento da Igreja Católica Romana imperou.

Durante o feudalismo que marca a Idade Média, a ciência esteve sob o jugo ideológico da religião católica, que controlava juntamente com os senhores feudais a ordem política e econômica do ocidente. Mas nem por isso diminuíram-se os confrontos entre materialismo e idealismo. Os conceitos idealistas presentes na filosofia de Platão e Aristóteles eram usados para explicar dúvidas filosóficas que surgiram com a conquista, subjugação e incorporação de novos povos pelos Romanos. Assim, os problemas postos pelas dúvidas sobre as questões psicológicas foram respondidas primeiramente por Santo Agostinho (354-430) e posteriormente por Tomás de Aquino (1225-1274). O primeiro dos dois pensadores adaptou as ideias platônicas às concepções de Plotino (205-270), para assim propor uma síntese entre filosofia e teologia. Já o segundo buscando responder às perguntas postas pelos pensadores árabes, recorreu às contribuições de Aristóteles, visto que as indagações possuíam um cunho materialista, que estava presente nas obras do estagirita. Embora houvesse essa exigência em se aproximar teologia e filosofia pelos padres/filósofos da escolástica, de tempos em tempos,

[...] penetraram também tendências materialistas na filosofia escolástica. Assim, o escolástico britânico Duns Escoto formulou a pergunta de se a matéria seria capaz de pensar. O que provocou este conceito foi o desenvolvimento do pensar científico, com base no desenvolvimento das forças produtivas da época (RUBINSTEIN, 1972, p.97-98).

O alargamento do comércio iniciado no Século XIII e fortalecido nos anos seguintes produziu uma nova forma de ordenamento social, preparando o solo para o desenvolvimento de outro sistema, pautado na produção, estocagem, consumo e comercialização do excedente de produção. Essa mudança transformou a vida e conseqüentemente as explicações antigas já não respondiam aos novos questionamentos que se colocavam. Isso despertou um profundo interesse pelo registro humano e pelo aprofundamento de seus aspectos internos, tanto os orgânicos como os psicológicos. Segundo Rubinstein (1972), data do Século XVI o registro

da utilização da expressão ‘psicologia’ como distintiva da ciência psicológica, em trabalho publicado por Coclenio em 1590 e por Gassman em 1594.

Surge nos séculos seguintes uma nova época de desenvolvimento da filosofia e do pensamento psicológico, advindo das necessidades técnicas da produção e do surgimento da indústria. Nascem novos caminhos para o conhecimento e a ciência assume paulatinamente as explicações sobre a natureza em geral e sobre os homens. E é nesse período que surgem os grandes racionalistas, dos quais se destacam Descartes (1596-1650) e Espinosa (1632-1677) e os empiristas Bacon (1561-1626) e Hobbes (1588-1679).

2.2. Enrijecimento do dualismo e seus reflexos para o pensamento sobre os fenômenos psicológicos

Rubinstein (1972) assinala que a psicologia é tributária de Descartes, cujas ideias contribuíram em grande medida para seu desenvolvimento, das quais nasceram grandes correntes da psicologia⁷. Merecem destaque os conceitos de reflexo e o de consciência por ele desenvolvidos. Embora hoje se acentuem diferenças entre estes, no sistema cartesiano estes formavam uma unidade. Como um dos inauguradores da ciência mecanicista, Descartes procurou explicar tudo pelo movimento extensivo dos corpos que obedeciam a impulsos mecânicos, introduzindo nas ciências, sobretudo na psicologia, fisiologia e reflexologia, o conceito de reflexo.

Partindo destas tendências, Descartes estudou os afectos, que relacionou directamente com as reacções do corpo. Como mais tarde faria Espinoza que partindo de pontos de vista algo diferentes, se ocupou também deste problema filosófico-psicológico – tema apaixonante no século XVII – dedicando-lhe uma grande parte da sua *Ética*, também Descartes tratou de analisar as paixões, do mesmo modo que se procedia no estudo dos fenómenos materiais da natureza, ou dos corpos geométricos. Para isso, foi necessário abandonar as ideias e os preconceitos religioso-moralistas⁸. Com isso colocou a pedra fundamental da tendência mecanicistas-naturalistas da psicologia (RUBINSTEIN, 1972, p. 99-100).

Mas com suas contribuições, ele também impôs um dualismo extremo que separa corpo e alma. Isso porque ele acreditava que os seres eram compostos por matérias distintas, uma com extensão e destituída da capacidade de raciocinar e outra pensante, mas que não possuía extensão. Estas eram independentes entre si e não podiam se conectar, a não ser por

⁷ Há que se salientar, todavia, que a psicologia não é só tributária de Descartes e que a noção de si mesmo, de onde deriva a ideia de consciência destacada por Rubinstein já podia ser encontrada em Sócrates (N.A).

⁸ Sua obra *As Paixões da Alma* está impregnada de teologia (N.A).

uma glândula cerebral por ele chamada de pineal. Então sem resolver o problema entre matéria e alma, Descartes ampliou-o.

A tentativa de superar essa dualidade foi a grande busca de Espinosa, que não via possibilidades de separação entre duas substâncias. O que existia para ele era uma única infinita e indivisível à semelhança de Deus, mas que possui dois atributos. Esse princípio participa do conjunto de proposições de sua *Ética* e diz que “Afora Deus, não pode ser dada nem ser concebida nenhuma substância⁹”, resultando daí que “Deus é único, isto é, que na Natureza somente existe uma única substância, e que ela é absolutamente infinita [...]” e em segundo lugar, “Que a coisa extensa e a coisa pensante são os atributos de Deus, ou afecções dos atributos de Deus” (ESPINOSA, 1983, p.88-89).

A posição contrária dos dois filósofos desencadeou uma luta ideológica no pensamento psicológico, onde alguns pensadores como Hobbes (1588-1679) tenderam para o mecanicismo, reduzindo o psíquico ao físico, enquanto outros caminharam para o idealismo, como foi o caso de Berkeley (1685-1753), que buscou sujeitar o material ao psíquico ou ao espiritual. Já para a psicologia, muito mais importante que essa dicotomia advinda do pensamento cartesiano, foi seu *cogito* - pensamento. Embora não utilize propriamente essa terminologia, Descartes via nele “‘tudo o que nos acontece, o que nós próprios percebemos em nós’. Por outras palavras, Descartes introduz o princípio da introspecção, da auto-reflexão da consciência” (RUBINSTEIN, 1972, p.101. Destaques no original). Assim, introduz os fundamentos da introspecção como uma ação individual, interna, que reflete o mundo interior.

Já a metafísica de Espinosa contribui com seu método que parte do exame dos modos de percepção da própria consciência pra entendê-la¹⁰. Não há divergências nem indagações sobre as ideias que são exteriores e as que são interiores e nem se questiona se há correspondência entre elas e tampouco se procura definir qual o método mais adequado à condução à verdade, posto que só haja a verdade. “[...] para se descobrir qual o melhor método de investigar a verdade, não é necessário outro método para investigar qual o método de investigar a verdade; e para que se investigue esse segundo, não é necessário um terceiro [...]” (ESPINOSA, 1983, p. 48). E em outro momento, ele escreve:

⁹ “III. Por substância entendo o que existe em si e por si é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não carece do conceito de outra coisa do qual deva ser formado” (ESPINOSA, 1983, p.76).

¹⁰ Essa afirmação corresponde a de Lívio Teixeira em sua obra *A Doutrina dos Modos de Percepção e o Conceito de Abstração na Filosofia de Espinosa*, para quem “Espinosa parte do exame dos modos de percepção, porque não há outros ‘dados’ a não ser o conteúdo da consciência” (2001, p.10. Destaques no Original) (N.A).

[...] quando a mente se aplica a algum pensamento a fim de examiná-lo e deduzir dele em boa ordem o que legitimamente se pode deduzir, se ele for falso, descobrirá a falsidade, mas se for verdadeiro, continuará felizmente a deduzir daí, sem nenhuma interrupção, coisas verdadeiras; isso, digo, é o que se requer para o nosso intento, pois nossos pensamentos não podem ser determinados por nenhum outro fundamento (idem, p.66).

Conduzido por seu método ele analisará a consciência, nos limites do pensamento, encontrando nele toda a realidade, mesmo a que não é pensamento e por isso permanecerá nos limites da metafísica, enquanto Descartes buscará a comunicabilidade entre o externo e o *cogito*. Derivam daí os estudos psicofísicos, que encontraram na teoria cartesiana seu aporte mecanicista e naturalista.

As fendas entre o materialismo e o idealismo alargaram-se com o predomínio das ideias cartesianas, que correspondiam aos interesses políticos e econômicos do capitalismo nascente, sobre a perspectiva espinosana. A partir do *cogito*, Leibniz (1646-1716), autor que exerceu grande influência sobre Wundt (1832-1920) que é considerado o pai da psicologia científica, parte do pressuposto de que a força, mais do que a extensão, é o princípio da natureza. Assim, enquanto Descartes e Espinosa dedicaram-se aos teoremas geométricos como aporte para suas filosofias, Leibniz dedicou-se à dinâmica. Oriunda de seus estudos é a noção de apercepção enquanto faculdade conjugada à ação de perceber e que será objeto de investigação de diversas escolas psicológicas, dentre elas a própria Psicologia Histórico-Cultural que tomará em suas investigações as contribuições da Teoria da Gestalt, escola que se ocupou grandemente dos estudos das sensações e da percepção.

Com o desenvolvimento ainda mais acentuado do Capitalismo, fruto das expansões marítimas, o materialismo sensualista que surgiu impelido pelo cartesianismo e por Locke (1632-1704), vê a experiência como a fonte de produção de todo o conhecimento, incluindo o da vida psíquica. Esta deverá, como todo fenômeno natural, ser sistematicamente decomposta para que possa ser compreendida e para tanto a física galileana como a geometria euclidiana, possibilitaram a inserção da ordem à natureza, conforme Matos (2013, p.58). Fincam-se então os alicerces para a ciência natural que emerge conjuntamente com a jovem burguesia que procura descartar a metafísica em suas explicações. Assim, teorias como as de Bacon e Hobbes sobre as sensações, agora vistas como propriedades materiais, são tomadas como verdades e o saber psicológico é naturalizado em conformidade com a mecânica dos autômatos. “Pois vendo que a vida não é mais do que um movimento dos membros, cujo início ocorre em alguma parte principal interna, por que não poderíamos dizer que todos os autômatos possuem uma vida artificial?” (HOBBS apud MATOS, 2013, p.57). Embora da

sensação, para eles se origine todo o conhecimento do mundo externo, isso não anula a reflexão introspectiva, propriedade da atividade interna da consciência que já é destacada por Locke e que se contrapõe à ideia de uma alma interior.

O sensualismo empirista de Locke é absorvido pelo sensualismo inglês, que influenciou em grande medida a psicologia associativa que se desdobra entre materialistas, que consideravam a unidade dos processos psíquicos e os reduziam aos fisiológicos, e os subjetivo-idealistas, que se limitavam à associação de imagens subjetivas.

A união da psicologia e da fisiologia nos materialistas ingleses e franceses e o relevo dado aos problemas da sensação, foram a condição para que, nos meados do século XIX, a ciência psicológica partisse do estudo ou investigação dos órgãos sensoriais. Descartes e Spinoza criaram as bases de uma nova psicologia dos afectos que influenciara, inclusive, a teoria emocional de James-Lange (RUBINSTEIN, 1972, p.107).

A partir daí, dado o avanço das demais ciências como a física, a fisiologia, a química e a matemática, houve a tentativa de emprestar e conjugar os métodos e até mesmo os objetos dessas áreas do conhecimento aos objetivos da psicologia nascente, que dentre outros correspondia à necessidade da maximização da produção nas indústrias. Além disso, a epistemologia da psicologia ainda sentia o antagonismo entre idealismo e materialismo, que Marx (1818-1883) e Engels (1920-1995), fundadores dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, criticaram veementemente, não só no campo epistemológico e das ciências, mas principalmente no político e social que os produz e reproduz. Nas palavras de Rubinstein (1972): “O século XVIII não resolveu, portanto, a grande oposição que, desde o começo, preocupou a história e cuja evolução faz precisamente aquela, isto é, o contraste entre substância e sujeito, natureza e alma, necessidade e liberdade” (p.109). Coube assim a Marx criar “não só a base de uma metodologia científica geral e uma ideologia consequente, como criar também novas bases para a estrutura de uma psicologia que é uma ‘ciência real e verdadeiramente substancial¹¹’” (idem. Destaques no original).

¹¹ Esse trecho pode ser visto como um exemplo de panfletagem e triunfalismo da perspectiva rubinsteiniana de que alertamos no início desse capítulo (N.A).

2.3. Materialismo Histórico e Materialismo Dialético: bases epistemológicas para uma Psicologia Histórico-Cultural

A partir de uma crítica dirigida aos economistas e filósofos alemães sobre a economia clássica, História, construção do conhecimento e sociedade civil, Marx desvela a ideologia burguesa onde ainda impera o idealismo, mesmo dentre aqueles que supunham seus críticos, como é o caso do filósofo Feuerbach (1804-1872). No campo da psicologia e concomitantemente à publicação de Elementos de Psicofísica de Fechner (1901-1987), que orientavam os princípios da psicologia experimental nascente, Marx (1989) expõe no prefácio da Crítica da Economia Política os princípios metodológicos de sua filosofia, que se segue:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1989, p. 28-29).

Assim, Marx (1989) inverte a proposição dos filósofos idealistas para quem a consciência determinaria a vida. Para ele caberia, não à consciência, mas sim à atividade prática (trabalho) transformar simultaneamente o homem e sua história. A consciência humana não seria resultante do reflexo passivo dos sentidos, mas da atividade da práxis humana. Conhecer e desvelar a realidade material e suas contradições implica em conhecer a consciência que é seu produto. Isso conduz à inversão da posição da metafísica espinosana, para quem toda a realidade estaria na consciência, como destacou Teixeira (2001).

Para se conhecer as contradições materiais objetificadas na sociedade é necessário um método que considere que as forças históricas que impelem o desenvolvimento social são antagônicas e desarmônicas, com esse objetivo, a concepção marxista articulou materialismo histórico e materialismo dialético¹². Para Andery et. al., (2007), Marx assume que a matéria existe independentemente da consciência e aquela é transladada para a constituição da segunda. Apesar dessa visão, ele não se preocupou em proceder uma discussão de como se dá essa passagem, no âmbito da psicologia ou de outro sistema. Para a teoria marxista é o ser social quem determina a consciência, portanto, aquele tem primazia sobre esta. Desta feita, o

¹² Essa divisão foi realizada por Plekhanov (1856–1918) (N.A).

conhecimento é determinado pela matéria e a existência do mundo não está condicionada à existência do homem. Porém, o mesmo não pode ser dito quanto ao desenvolvimento histórico, que é resultado do movimento social dos homens.

Sua concepção materialista implica uma visão de natureza e da relação humana com esta. Embora o homem não se confunda com ela, ao transformá-la conscientemente em prol de sua subsistência ele produz sua existência. Conhecer a natureza pura e simplesmente não implica necessariamente em desvelar o homem, mas conhecê-lo expõe a relação que ele trava com ela, já que é nesse intercâmbio que ele altera a si mesmo, no movimento de transformação material. “Por isto, pode-se afirmar que a natureza se torna natureza humanizada e o homem na sua relação com ela ‘deixa de ser um produzido puro para se tornar um produzido produtor do que o produz’” (ANREDRY et. al., 2007, p.403. Destaques no original).

A compreensão marxista de homem é de um ser social que depende dos outros, que não pode ser separado dos demais. Sua atividade social lhe outorga sua identidade, que está condicionada pelas relações que estabelece no processo de produção de sua existência. Ele não busca pura e simplesmente essa manutenção, mas a transformação de si mesmo e da natureza que o circunda, reconhecendo-se em sua obra. Embora seja um exemplar da espécie *homo sapiens*, sua atividade não está determinada simplesmente pela manutenção de seu corpo, mas se dirige pela consciência de sua existência.

Por isso precisamente é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 1985, p. 112)

Sua atividade consciente lhe permite a construção de um mundo objetivo que não apenas lhe satisfaz, mas cria novíssimas demandas, distintas daquelas que a natureza lhe brinda. Estas, porém, não emanam naturalmente de sua consciência, mas derivam de sua prática: o trabalho. Para Marx (1989), o homem coincide com sua produção, tanto em relação ao seu processo, quanto ao seu resultado, sendo, portanto, produto das condições materiais dessa produção.

Decorre disso a opção de partir da produção humana para explicar as contradições sociais e o movimento histórico, considerando que para produzir o homem trabalha. Dessa

forma, História e Sociedade Civil deixam de ser abstrações para tornarem-se produção humana. Mesmo a atividade intelectual como as ciências e a filosofia são produtos.

O entendimento de que a natureza humana é produzida social e historicamente transforma a compreensão da filosofia e dos saberes acerca dos fenômenos psicológicos. Se o homem é produto e produtor de si, o próprio aparelho psíquico transforma-se no processo de produção e nas relações em que ele estabelece com outros homens. Para tanto, ele entra em relação com outros e apreende a produção cultural constituída ao longo da história. Os fenômenos psicológicos que se originam dessa relação transcendem o dote natural e o aparato perceptivo e reflexivo ganham a dimensão de sua cultura.

Não há que se falar, por isso, em um aparelho psicológico imutável e permanente, mas sim de uma consciência que se produz e que se transforma continuamente. “A objetificação da essência humana, tanto no sentido teórico como no sentido prático, é, pois, necessária tanto para fazer humano o sentido do homem como para criar o sentido humano correspondente à plena riqueza da essência humana e natural” (MARX, 1985, p.150). Captar essa essência humana pressupõe refazer o processo histórico que a criou e conhecer as contradições que a mantém e que reclamam sua superação. Por isso, a gênese e desenvolvimento histórico são fundamentais na epistemologia marxista, que se contrapõe à ideia de imutabilidade do mundo, vez que toda produção espiritual é histórica e transitória, ou seja, não há verdades eternas. As ideologias nascem a partir das condições reais de existência do grupo que as produziu. Alteradas essas condições, modificam-se também as ideologias. Esse movimento histórico de transformação é possível e necessário tendo em vista as contradições inerentes ao processo de produção da vida, que expõe de tempos em tempos antagonismos e antíteses que obrigam às novas sínteses. Este é um princípio encerrado na dialética: movimento de forças antitéticas que promovem o novo pela incorporação e superação do antigo.

Qualquer fenômeno, qualquer objeto do conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese. No entanto, essa síntese não é solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas a solução de uma contradição, solução que já contém nova contradição. (ANDERY et al, 2007, p. 410).

O real carrega uma contradição inerente que produz seu movimento de construção e superação, para uma nova construção e transformação. À ciência cabe desvendar, por um método capaz de captar esse movimento de forças antagônicas, a realidade da constituição do

fenômeno. Isso se aplica às ciências gerais, dentre elas a psicologia, que possui um objeto de estudo mutável: o psiquismo. Essas contradições, que impulsionam a história e constituem a consciência do homem estão contidas em outras contradições, que por sua vez contêm ainda outras que as determinam.

Há múltiplos e intrincados determinantes que compõem a totalidade dos fenômenos em geral, estando os psicológicos, como exemplo, imersos nela. “A totalidade é entendida como totalidade de relações que constitui os fenômenos e é por eles constituída: *‘No corpo da sociedade todas as relações coexistem simultaneamente e se sustentam umas às outras’*” (ANDERY, 2007, p.412. Destaques no original). Não se trata de somar os fenômenos cristalizados, mas de interpretá-lo no movimento de suas múltiplas relações e essa totalidade concreta “deve conter as determinações do todo reordenadas em uma nova unidade” (idem).

O problema que se coloca, contudo, é que a totalidade é inacessível à contemplação imediata. Na verdade sua essência está encoberta pela aparência. Tomando o exemplo da circulação de mercadorias, Marx (1983) mostra que elas, por si não têm valor, e que só o possuem nas relações que os homens travam entre si. Nesse processo de circulação da mercadoria, esta assume um valor próprio que não é peculiar à sua matéria prima, mas às atribuições dos homens. Por isso, captar unicamente as propriedades físicas ou imediatas do objeto não é garantia de conhecimento. O objeto encarna e representa a produção de uma cultura e só poderá ser compreendido nela. Estará, pois, na dinâmica da cultura histórica e social a chave para a compreensão do fenômeno.

O conhecimento deixa desse modo de ser contemplação especulativa, para captar a dimensão histórica da constituição do fenômeno, e assim propor sua superação. A teoria se une à práxis para transformar o real e devolver-lhe seu caráter histórico. Essa postura modifica completamente a filosofia tradicional que fundamentou as ciências, dentre elas a psicologia, para quem o conhecimento seria contemplativo e especulativo.

Esta concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo para isso, da produção material da vida imediata, e em conceber a forma de intercâmbio correspondente a este modo de produção engendrada por ele [...] assim como estudando, a partir destas premissas seu processo de nascimento, o que, naturalmente, permitirá expor as coisas em sua totalidade (e também, por isso mesmo, a ação recíproca entre estes diversos aspectos). Não se trata de buscar uma categoria em cada período, como faz a concepção idealista de história, mas de manter-se sempre sobre o terreno histórico real [...] (MARX, 2007, p.62. Destaques no original).

Esse pressuposto histórico pode ser estendido a outros campos de investigação do conhecimento, estabelecendo-se como um princípio metodológico geral. Essa concepção específica de história é chamada de materialismo histórico. Ao outro elo que se liga a epistemologia marxista dá-se o nome de materialismo dialético, que é a inversão completa, como ocorre numa caixa escura de óptica, da dialética idealista.

O filósofo alemão Hegel (1770-1831) de quem deriva parte da concepção dialética marxista, já admitia que o progresso humano esteja condicionado às contradições inerentes à história. Todavia ele atribuía isso à “ideia” e ao “espírito absoluto” (HEGEL, 1996, p.117), enquanto Marx (2007) a assume no campo da produção material da vida, na realidade de sua produção e intercâmbio. Sua atitude inverte a lógica abstrata hegeliana e se constitui como antítese direta a esse pensamento. Ao fazê-lo, ancora a dialética ao solo onde os homens vivem. Com isso ele garante o conhecimento da própria realidade, prescindindo das abstrações e da metafísica. Kosik (1976) sintetiza da seguinte forma essa discussão:

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado no momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo [...] Esta recíproca conexão e mediação da parte do todo significam a um tempo só: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem a verdade e concreticidade (p. 40).

A realidade, totalidade concreta é, conforme o autor, uma estrutura significativa que serve à análise de cada fenômeno. Na lógica dialética, essa realidade poderá assumir seu sentido completo porque desvelará as contradições acortinadas por momentos de paz e harmonia, para assim buscar sua superação. Por isso a teoria marxista tem o caráter de instrumento para compreensão do mundo e para sua transformação e deve ser utilizada pelos verdadeiros produtores das riquezas: o proletariado. E é para este que ela se dirige, visto não haver conhecimento que não engendre interesses de classe.

Em decorrência disso, o marxismo foi no final do Século XIX e início do Século XX uma ferramenta de contestação e de revolução, embora no campo da psicologia científica ele tenha ficado temporariamente esquecido, encontrando seu “desenvolvimento, quase um século depois, na psicologia soviética” (RUBINSTEIN, 1972, p.110)¹³.

¹³ Outro exemplo de triunfalismo. (N.A)

2.4. A psicologia experimental já nasce em crise

O acúmulo de material acerca dos fenômenos psicológicos somado às premissas da empiria e da ciência experimental produziram uma série de estudos em laboratórios por pesquisadores interessados em desvendar processos psíquicos. De um lado a fisiologia contribuía grandemente com esse avanço e de outro, a biologia e a matemática, que permitiram a criação de leis gerais sobre a psicofísica das sensações. Os resultados dessas investigações foram sintetizados por Wundt (1832-1920), que criou o primeiro laboratório de psicologia fisiológica, onde ele e seus colaboradores investigaram processos psicofisiológicos elementares.

Pesquisadores de vários países dirigiram-se a Leipzig buscando iniciarem-se nos estudos de Wundt. Um deles foi o estadunidense Titchener, um dos precursores da psicologia experimental nos EUA. Wundt investigou ainda a influência da cultura para os processos psicológicos. Mas foi com a divulgação de seus trabalhos experimentais que se criaram laboratórios em diversos países, o que converteu a psicologia em ciência experimental independente onde seus métodos eram ampliados e lapidados. Sobre isso diz Rubinstein (1972):

O caráter desta ciência ia-se transformando consideravelmente. A experimentação forneceu à psicologia não só, esse eficaz método de investigação científica, para ela completamente novo, como levantou ainda, novamente, a questão da metodologia da investigação psicológica, propondo, em todos os sectores ou domínios da psicologia empírica, novas exigências e critérios de caráter científico. (p. 112-113).

Concomitante ao seu desenvolvimento empírico, a psicologia absorvia de outras ciências, como da biologia moderna, métodos de pesquisa úteis a seus objetivos que se conectavam aos interesses do capitalismo ascendente. Daí os princípios da adaptabilidade lhes serem tão úteis nesse momento. Ela começa a ser usada para adaptar o sujeito às exigências do mundo do trabalho e para selecionar trabalhadores adequados a determinados postos de produção.

A ideologia industrial contemporânea está fortemente impregnada de psicologia. Mais do que isso, as ilusões antropomórficas e metafísicas, que caracterizam certas correntes poderosas do pensamento atual, deriva dessa psicologia. A tecnocracia, que desempenha funções de poder e cria o neocapitalismo, apoia-se na psicologia para preparar seus representantes e selecionar seus servidores (MERANI, 1977, p.01).

Ramificando-se em várias áreas de pesquisa e de interesse: psicoergonomia, psicometria, psicofisiologia, etc., ela vai ampliando seu campo e de especulação filosófica,

torna-se uma ferramenta prática de aplicação na educação, justiça, economia, forças armadas, fábricas, etc.

Perseverava ainda como instrumento ideológico, a dualidade sobre o psiquismo – paralelismo psicofísico-, que se acirrava com a ampliação dos laboratórios, métodos e diferentes perspectivas, ampliadas de acordo com interesses diversos. De um lado tributava-se às manifestações psicofisiológicas e reflexológicas a preponderância sobre a investigação dos fenômenos psicológicos e de outro, os aspectos encobertos como a consciência, o inconsciente, o pensamento, etc. Assim, enquanto o comportamentalismo negava os eventos internos e preferia estudar as respostas comportamentais, a psicanálise enfatizava aquelas manifestações subjetivas, inacessíveis aos métodos laboratoriais, e só passíveis de verificação via clínica psicanalítica. Por sua vez, para a Escola da Gestalt, o que deveria ser privilegiado seria a estrutura interna subjetiva da qual o pensamento se utiliza.

Para Rubinstein (1972) sob o empenho científico escondiam-se outros interesses de domínio no campo ideológico. Mas os pontos concretos que se supunham existir nas práticas de investigação psicológica estavam nas contradições existentes entre os fatos concretos que a investigação científica acumulou paulatinamente e as bases metodológicas de que partia a psicologia. Todas as tendências foram afetadas por essa luta na qual se distinguem dois momentos: “o período que vai até 1918 (fim da Primeira Guerra Mundial e a vitória da Revolução Socialista na Rússia) e o seguinte. Neste último, a psicologia entrou numa declarada crise que germinava já durante o primeiro período” (p. 118). Nesse momento destacam-se muitas tendências, dentre elas a Psicanálise, o irracionalismo de Bergson (1859-1941) e a psicologia científico-filosófica de Dilthey (1833-1911).

Essa contradição transformada em crise pelo embate científico que refletia a belicosidade ideológica-política chegou a seu ponto máximo com o desenvolvimento da psicologia do comportamento (Ciência dos Reflexos na Rússia e Behaviorismo nos EUA). Na base de sua doutrina assentava-se a ideia de que a consciência não existia, conceito que até então era central nas especulações sobre o pensamento psicológico. Para essa perspectiva, “a missão da ciência psicológica deve ser a análise das relações unívocas que existem entre o estímulo e as reações” (RUBINSTEIN, 1972, p.123). É então aberta uma nova via, opção à vertente da psicologia biológica, que aproximava a conduta de animais e seres humanos. Mas ao fazê-lo, ela também elimina a psique e reduz o estudo dos processos psicológicos, agora simplificados à manifestação direta de um complexo de reações governadas pela homeostase.

Embora almejassem negar a consciência, o behaviorismo acabou acatando a posição defendida pelos subjetivismo-idealista, posto que em seu desprezo subjazia uma concepção a esse respeito. Além disso, o sujeito fica como que em um estado de passividade frente aos estímulos do mundo. “Naturalmente, [o homem] é o objecto das influências que exerce nele o seu meio ambiente, mas é também sujeito que por si próprio influencia o mesmo ambiente, alterando as condições que orientam sua atividade” (idem, p.124). Modificando seu ambiente, o homem muda a si mesmo. A doutrina behaviorista daquele momento suplantou esse caráter histórico do homem.

A redução das formas evoluídas da actividade humana a um conjunto mecânico ou a um complexo de reacções que são os reflexos, leva ao abandono da sua especificidade. Este conceito radical, mecanicista-analítico, tem também inerente um caráter claramente anti-histórico. Watson afirma com razão que a psicologia behaviourista ‘surgiu directamente dos trabalhos efectuados sobre o comportamento dos animais’ (idem, p.126. Destaques no original).

Reduzindo o psíquico à expressão física, a psicologia comportamental adota assim, em seu arcabouço teórico-explicativo, a redução do social ao biológico, dissolvendo a atividade humana propulsora do movimento histórico. Os fenômenos psicológicos são tomados como instâncias naturais que maturam mediante estímulos, cabendo ao pesquisador descrevê-los ou compreendê-los.

Essa perspectiva naturalista esbarra em suas explicações, nas diferenças psicológicas que se percebem entre membros de diferentes culturas. Daí a necessidade de buscarem elucidacões antropológicas, que atribuam via aspectos genéticos um maior ou menor nível de desenvolvimento mental humano, visão essa muitas vezes compactuada pela vertente idealista da psicologia que serviu ao fascismo, ao eugenismo na URSS e aos movimentos totalitários. Dessa forma, a consciência é tida como condição imanente e imutável da natureza humana. Sua concepção histórica foi duplamente negada por essas duas correntes, que concorrentes entre si, desprezaram o fato de que o “o homem é, antes de tudo, um ser físico e natural, mas que a natureza do próprio homem é o produto da história” (RUBINSTEIN, 1972, p. 129). Daí se oporem externamente a consciência histórica à psique do homem natural.

Esse clima belicoso travado entre essas duas correntes, que hora se aproximavam e que hora se distanciavam nas metodologias nascentes, se fez notar em toda a psicologia mundial que servia como “um instrumento do poder” “a serviço da alienação” (MERANI, 1977, p.02). Mas foi no solo da União Soviética que a psicologia segundo Rubinstein (1972)

travou uma luta proporcional a que se pôde ver nas ruas, durante a Revolução Russa, embora as bases de seu pensamento fossem anteriores a esses eventos.

2.5. Psicologia Russa e o projeto para uma Psicologia Histórico-Cultural

O desenvolvimento da psicologia russa foi de encontro com a história de seu pensamento social e progressista, pautados no materialismo filosófico clássico e nas ciências naturais em evolução. Um de seus baluartes foi Lomonósov (1711-1765) que desenvolveu a retórica e a física, assumindo a dependência dos fenômenos químicos em relação à matéria. Esse filósofo, considerado por Rubinstein (1972) como um humanista, partia da condição concreta dos homens e da natureza do mundo para explicar suas paixões e a intelectualidade que lhes são intrínsecas.

Com as viagens do czar Pedro O Grande (1672-1725), penetraram na Rússia os ideários advindos do Iluminismo francês e dos materialistas. Esse conjunto de ideias influenciou o pensamento psicológico russo que passou a se dedicar ao problema da psicogenética, reconhecendo o papel que a linguagem e a fala desempenham na evolução psíquica humana. No século seguinte, começam a ser introduzida a filosofia de idealistas alemães, via literatura, dentre eles Shelling (1775-1854) e Hegel (1770-1831), que apregoava a evolução humana a partir da metafísica¹⁴. Com ela a parte radical da nobreza russa resistia à ideologia reacionária formada pela Sociedade Bíblica que introduziu rapidamente o idealismo alemão na literatura russa.

Essa postura idealista foi radicalmente combatida pelos materialistas russos que a consideravam carente de um “sentido plenamente voltado para a actividade prática” (HERZEN apud RUBINSTEIN, 1972, p.144). Isso possibilitava a construção de generalizações abstratas que abandonavam o real sentido da existência: a vida prática. De outro prisma, os materialistas viam a psique como um atributo ou qualidade especial da matéria, o que fez aumentar o interesse pelo sistema nervoso. Na opinião deles, os processos intelectuais só podem ser compreendidos em sua corporeidade e o homem, em seu corpo. Essa posição exerceu grande influência sobre a juventude russa dos anos precedentes.

Com a ascensão da burguesia russa, novas contradições sociais são expostas e outras correntes ideológicas nascem e se refletem nas concepções psicológicas, que superam as

¹⁴ O que é sobremodo questionável, principalmente no caso da filosofia hegeliana, devido à dialética (N.A).

antigas. “As reformas dos anos sessenta, que assinalaram o primeiro passo no caminho para uma monarquia burguesa, assinalaram, ao mesmo tempo, o começo da crise da ordem burguesa” (idem, p.145). Os grandes reacionistas e revolucionários democratas russos foram também precursores diretos de um partido político na Rússia que começava a construir novas universidades.

Questionando as teorias dualistas-idealistas que opunham consciência e organismo esses pesquisadores foram bem aceitos pelos pré-materialistas russos e propunham uma visão de ser humano integral e indivisível, com a qual acreditariam banir o pensamento escolástico e metafísico, avançando na construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Dentre eles destacou-se o renomado cientista russo Séchenov (1829-1905), notável por sua contribuição à compreensão da fisiologia e dos reflexos cerebrais, conseqüentemente na psicologia, que exerceu grande influência sobre Pavlov (1849-1936) e sobre toda a psicologia russa¹⁵. Pelo princípio da psicofisiologia, aquele construiu técnicas para a pesquisa de órgãos sensoriais, procurando compreendê-los como processos integrais submetidos a leis gerais do desenvolvimento. Seu método o colocou na posição de crítico da concepção tradicional de consciência, vista como um ente ideal, abstrato e mutilado. Tornou-se muito respeitado entre os eminentes psicólogos e cientistas mundiais.

No final do século XIX até a ascensão de Nicolau II (1868-1918) ao trono, a população russa formada em sua maioria por camponeses pobres e analfabetos, vivia sob um severo regime czarista. Impedidos de protestar ou de manifestar suas insatisfações, o povo era oprimido pela aristocracia rural e industrial. Embora houvesse focos de resistência, estes eram duramente reprimidos sob a pena de trabalhos forçados ou da condenação à morte. Essa repressão estendia-se também aos judeus que como os outros eram obrigados a residir em guetos chamados *Rayon*. Blanck (2003) esclarece que era perigoso viver nesses guetos que às vezes sofriam *pogroms*: ataques em massa onde os cossacos, habitantes das estepes Ucrínicas, invadiam as casas para torturar crianças, estuprar mulheres, assassinar homens e idosos e para saquear a cidade.

Mas com a subida ao poder de Nicolau II, há entrada de capital estrangeiro no intuito de desenvolver a indústria russa e explorar sua mão de obra vasta e barata, vasta nos centros devido à migração dos camponeses para as cidades. Esses investimentos, no entanto, eram

¹⁵ Os trabalhos de Darwin também influenciaram sobremaneira esse momento, mas não aparecem aqui provavelmente devido ao stalinismo (N.A).

centralizados nas cidades que sem infraestrutura, condenavam seus moradores à situação de calamidade. As fábricas, por sua vez, exigiam jornadas de trabalho de 12 a 16 horas, com o pagamento de salários miseráveis que não atendiam aos requisitos mínimos de subsistência.

Esse panorama criou condições para que as ideias marxistas que circulavam entre as várias regiões da Europa encontrassem ali um solo fértil. Com a convergência dos focos das manifestações sociais, a possibilidade de uma revolução emanada no seio do proletariado tornou-se cada vez mais clara e urgente. O processo revolucionário desencadeado se fez ver nas diversas manifestações culturais, como as artes e as ciências.

Deve-se reconhecer independentemente da posição política que se adote frente ao fato, que o processo iniciado em 1917 na Rússia implicou choques profundos no plano da consciência social; basta citar, para convencer-se disso, os movimentos transformados na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, na linguística, etc., ainda que proviessem de anos anteriores, encontraram nesses momentos a atmosfera propícia para seu desenvolvimento. Nesse contexto seria estranho que o reflexo científico da realidade, em particular das ciências humanas, ficasse à margem dessa situação. Nesse sentido, a psicologia soviética, seu desenvolvimento nos primeiros anos, se apresenta à análise histórica como um modelo para estudar as inter-relações entre os acontecimentos da esfera das relações sociais e os paradigmas científicos que se elaboram na vinculação com elas (SHUARE, 1990, p.24)¹⁶.

Não é por acaso, na opinião de Shuare (1990), que após a Revolução de Outubro de 1917 se tenha criado sob a direção de Bekhterev (1857-1927) o Instituto do Cérebro, sob o decreto do Conselho de Comissários do Povo. Mudanças profundas no panorama político se refletiram na nascente psicologia científica russa, que exigiam dela ferramentas capazes de resolver problemas práticos. Essa ciência deixa de ser neutra para se comprometer com os problemas do povo russo. Daí a necessidade de se mudar os princípios teórico-metodológicos que a afastavam das questões reais e urgentes da vida, pelo confronto das diferentes interpretações que circulavam no campo científico. Para que esse confronto fosse possível sem produzir aniquilações pelo embate de posições antagônicas, utilizaram-se dos princípios

¹⁶ Tradução nossa do original em Língua Espanhola: Se debe reconocer, cualquiera sea la posición política que se adopte ante el hecho, que el proceso iniciado en 1917 en Rusia implicó necesariamente hondas conmociones en el plano de la conciencia social; basta citar, para convencerse de ello, los movimientos transformados en la poesía, el teatro, el cine, la pintura, la lingüística, etc., que, si bien venían dibujándose desde años antes, encontraron en esos momentos la atmósfera propicia para su desenvolvimiento. en ese contexto sería extraño que el reflejo científico de la realidad, en particular el de las ciencias humanísticas, quedara al margen de dicha situación. Y, en este sentido, la psicología soviética, su desarrollo en los primeros años, se presenta al análisis histórico como un modelo para estudiar las interrelaciones entre los acontecimientos de la esfera de las relaciones sociales y los paradigmas científicos que se elaboran en vinculación con ellas.

da filosofia materialista dialética marxista-lenista, que garantiria o conhecimento dos diversos aspectos da realidade.

O rico material acumulado pelas diversas pesquisas exigia uma nova perspectiva de análise que permitisse a evolução histórica do pensamento científico, mas sem fazer pequenas correções ou adaptações às teorias idealistas e mecanicistas, que não refletiam a demanda oriunda das ruas russas. Como essa tarefa metódica não poderia ser levada a cabo de uma hora pra outra, foram feitas diversas tentativas por vários pesquisadores.

Passada a Revolução de Outubro, houve um imenso esforço em rechaçar todo idealismo da psicologia. Nessa direção, aparecem as pesquisas de Pavlov sobre os reflexos condicionados. A partir delas, ele desenvolveu a teoria sobre a análise fisiológica dos processos psicológicos, mostrando que os reflexos condicionados podem ser emparelhados a fim de se conseguir controlar determinadas respostas. Sua teoria pode ser assim exemplificada: a salivção do cachorro está condicionada à apresentação de comida. Ao aparelhar este estímulo (salivção) com o som de uma campainha, paulatinamente o cachorro salivará mesmo que não se apresente alimento, e tão somente ao som da campainha. Embora ele cresse que esta lei se aplicava a todos os animais, admitia que o psiquismo humano compusesse outra classe de fenômenos:

É minha firme convicção que a pesquisa fisiológica avançará com sucesso ao longo das linhas que esbocei aqui. De fato, apenas uma coisa na vida tem um interesse verdadeiro para nós – nossa experiência psíquica. Mas o seu mecanismo foi e permanece ainda coberto de mistério. Todos os recursos humanos – arte, religião, literatura, filosofia, e ciência histórica – se combinaram para lançar a luz nessa escuridão (PAVLOV, 1984, p. 14).

O método marxista como fundamento da psicologia atrelado aos princípios pavlovianos foram usados como ferramenta de superação da metafísica que ainda pairava sobre a psicologia russa naquele momento. Mas a transformação da metodologia materialista histórica e dialética como fundamento para ciência psicológica não ocorreu de uma só vez. Embora houvesse boa aceitação desses pressupostos filosóficos, a prática psicológica ainda estava muito atrelada às teorias psicológicas europeias e estadunidenses, e dessa última aproximou-se Bekhterev.

Na tentativa de desvendar as leis gerais do comportamento, ele desenvolveu a Reflexologia russa e ao contrário de Pavlov (1984) que conhecia os limites intrínsecos da fisiologia para o estudo do psiquismo, Bekhterev acreditou estudar o psiquismo a partir dos princípios da fisiologia. Desencadeia-se então uma luta contra a psicologia, agora resumida a

comportamento manifesto que descarta o psiquismo como objeto de estudo. “O materialismo vulgar e mecanicista triunfou, devido ao apoio dos ‘metodólogos’ então em moda. A sua vitória foi, porém, efêmera” (RUBINSTEIN, 1972, p.162). Embora admitisse a indubitável existência do mundo subjetivo e sua indissociação do material cerebral, ele “sustentou que é impossível conhecer o aspecto subjetivo de dado processo em outras pessoas. Só se podem estudar as manifestações externas e, nesse sentido, Bekhterev rechaçou a psicologia subjetiva introspeccionista, a que devia deixar lugar, segundo seu critério, à psicologia objetiva”¹⁷ (SHUARE, 1990, p.45). De forma análoga essa tendência apareceu na Reatologia de Kornílov (1879-1957), como crítica a outro psicólogo russo de orientação posteriormente considerada idealista, Blonski (1884-1941) que disputava com ele o cargo na direção do Instituto de Psicologia deixada pelo ex-diretor Chelpanov (1862-1936).

As críticas feitas aos aspectos mecanicistas da reflexologia não diminuíram sua força, que na reatologia de Kornílov assumiram novos contornos ecléticos e condescendentes. Ele procurou justapor marxismo-lenista e comportamentalismo, suplantando os pressupostos dialéticos contidos naquele. Para isso integrou o mecanicismo do primeiro, ao idealismo subjacente do segundo, sem com isso almejar ultrapassar as correntes mecanicistas e idealistas, compreendendo o psiquismo como uma propriedade da matéria altamente organizada. Essa teoria das reações foi por ele considerada a objetificação de uma psicologia verdadeiramente marxista, mas o que se desenvolveu foi uma teoria mecanicista recortada por ecletismos. Para Shuare (1990), Kornílov:

Afirmou que a psicologia dialética deve ser a síntese da psicologia empírica (idealista e subjetiva) e da psicologia objetiva (reflexologia e conducionismo), sem ver que a soma das duas posições errôneas não levam a um resultado correto e que a solução não se encontrava na síntese como agregado, senão na superação dialética de ambas as posições. Como posteriormente assinalaram Vigotski e outros autores, as citações dos clássicos do marxismo e a compreensão superficial e esquemática dos postulados básicos do materialismo histórico e dialético conduziram a soluções equivocadas a proposições profundamente deformadas (p.41. Destaques no original)¹⁸.

¹⁷ Tradução nossa do original em Língua Espanhola: “Al mismo tiempo sostuvo que es imposible conocer el aspecto subjetivo de dicho proceso en otras personas. Sólo se pueden estudiar las manifestaciones externas y, en este sentido, Bejterev rechazó la psicología subjetiva introspeccionista, la que debía dejar lugar, según su criterio a la psicología objetiva.”

¹⁸ Tradução nossa do original em Língua Espanhola: Afirmó que la psicología dialéctica debe ser la síntesis de la psicología empírica (reflexológica e conducionista), sin ver que la suma de dos posiciones erróneas no da un resultado correcto e que la solución no se encontraba en la síntesis como agregado, sino en la superación dialéctica de ambas posiciones. Como posteriormente lo señalaron Vigotski y otros autores, las citas de los

Seu intento simplista e esquematizado de aplicar as leis dialéticas ao estudo dos fenômenos psíquicos, como a lei da unidade e luta dos contrários, fez com que a peculiaridade dos fenômenos fosse dissolvida, destituindo o movimento de sua produção.

2.6. Em busca de uma psicologia Histórica e Dialética

Na década de 1920 foram organizados congressos de psiconeurologia em Moscou que intentavam discutir esses impasses entre idealismo e mecanicismo, pela perspectiva do marxismo, embora Chelpanov quisesse fomentar discussões na linha subjetivista e empirista que caracterizava as tendências científico-naturais da psicologia. No entanto, os postulados do materialismo dialético foram paulatinamente introduzidos nas discussões. Algumas pesquisas pautadas nos trabalhos de Lênin (1870-1924) foram aclamadas. Estas destacavam a importância de um materialismo engajado e em cujos pressupostos as ciências, dentre elas a psicologia, deveriam se balizar.

O primeiro desses pressupostos expunha a forma como a dialética deveria ser compreendida. Embora não houvesse uma receita, o que invalidaria sua própria lógica que conclama sua superação conceitual constante, ela expunha leis básicas de orientação de investigação. Essa perspectiva obriga: que os fenômenos sejam estudados em sua interdependência, expondo as dependências essenciais que os objetos mantêm entre si; à necessidade de superação constante das limitações inerentes às determinações, posto que o processo de conhecimento desenvolve-se infinitamente; à necessidade de desvelar o caráter dialético de todo conhecimento.

Esses pontos conduzem à compreensão de que a unidade transforma-se por engendrar forças criadoras contrárias e antitéticas. Estas não se desenvolvem harmoniosamente, mas por saltos, recuos e passagens da quantidade que se transforma em qualidade – daí a afirmação de que o fenômeno é mais do que a soma de suas partes. O que se percebe, no entanto, não encerra a totalidade do fenômeno, mas apenas sua determinação mecânica causal, visto que suas forças contrárias estão encobertas. Por isso é necessário buscar em sua essência, a compreensão deste, sem desmembrá-lo da totalidade que o produz. “Porque a fonte do desenvolvimento deve ser buscada dentro do objeto mesmo, e se faz metodologicamente imprescindível encontrar e descobrir conceitualmente o sistema em que o

clásicos del marxismo y la comprensión superficial y esquemática de los postulados básicos del materialismo y dialéctico condujeron a soluciones equivocadas y a planteos profundamente deformados.

objeto adquire suas características e essências”¹⁹. (SHUARE, 1990, p.19). Deduz-se disso a necessidade de reproduzir o concreto por meio de pressuposições de um tipo especial, chamadas de ponto de partida que sustentarão núcleos de análise, que contém em si a essência qualitativa do objeto.

À lógica dialética deve sustentar-se a compreensão da materialidade do fenômeno, que no caso da psicologia corresponde à concepção dos reflexos como unidade psicofísica constituinte da consciência. Esta, por meio da práxis essencialmente social, promove os processos psicológicos superiores. Essa atividade, compreendida como unidade orgânica das formas sensório-práticas e teóricas, superam a ruptura entre teoria e prática e expressam a essência genérica do homem. E ela, não só determina a essência do homem, mas constitui sua verdadeira natureza cultural. Daí depreende-se dois momentos: “o primeiro consiste em que o sujeito da atividade é examinado socio-historicamente; o segundo, em que a atividade é conceituada materialmente, ou seja, como atividade objetiva” (SHUARE, 1990, p. 21) ²⁰.

A sociedade nessa perspectiva não é vista como uma força externa que obriga o homem a adequar-se a ela, mas sim como a criadora do homem. Esse pressuposto a diferencia de todas as demais epistemologias, que veem a sociedade como algo estranho ao ser humano. Esse princípio histórico afirma que o “desenvolvimento da consciência humana no processo da evolução histórico-social, em cujo decorrer o ser social dos homens determina a sua consciência, a sua forma de vida, e as suas ideias e os sentidos que eles se devem” (RUBINSTEIN, 1972, p.166). Essa unidade entre o externo e o interno, entre o comportamento e sua consciência se fazem notar em seu conteúdo.

O arcabouço teórico marxista-lenista, nos congressos de psiconeurologia, orientava a construção de uma psicologia dialética que até aquele momento recalcitrava entre a reflexologia, reatologia e idealismo. Em um desses eventos o jovem Vigotski (1896-1934) apareceu publicamente pela primeira vez no campo da ciência psicológica. Seu trabalho intitulado O Método de Investigação Reflexológica e Psicológica causou grande impressão em Kornílov, que o convidou a trabalhar no Instituto de Psicologia. Nesse trabalho, ele ampliou a compreensão do estudo do comportamento utilizando-se do materialismo dialético,

Tradução nossa do original em Língua Espanhola: Por cuanto la fuente del desarrollo debe buscarse dentro del objeto mismo, se hace metodológicamente imprescindible encontrar y describir conceptualmente el sistema en el que el objeto adquiere sus características peculiares y esenciales.

²⁰ Tradução nossa do original em Língua Espanhola: el primero consiste en que el sujeto de la actividad es examinado socio-históricamente; el segundo, en que la actividad es conceptualizada materialisticamente, es decir como actividad objetiva.

que até aquele momento, sob a influência estadunidense, era compreendido pela ótica do conducionismo que orientava o behaviorismo.

O começo da crise russa é marcado pela orientação em direção ao agressivo behaviorismo norte-americano. No princípio, isso era necessário. Era preciso conquistar posições objetivas em psicologia e libertar-se do cativeiro do subjetivismo espiritualista e idealista. Mas agora todos percebem que a psicologia marxista só pode seguir até um certo ponto o caminho escolhido pelo behaviorismo norte-americano e a reflexologia russa. Surge a necessidade de separar-se dos companheiros de viagem e traçar o próprio caminho (VIGOTSKI, 2004, p. 87-88).

E prossegue o autor:

Os aliados de ontem na guerra comum contra o subjetivismo e o empirismo provavelmente se converterão amanhã em nossos inimigos na luta pela afirmação dos fundamentos básicos da psicologia social do homem social, pela libertação da psicologia do cativeiro biológico e por devolver a ela o significado da ciência independente, e deixar de ser um dos capítulos da psicologia comparada. Em outras palavras, quando passarmos a construir a psicologia como ciência do comportamento do homem social e não do mamífero superior, aparecerá claramente a linha de discrepância com nosso aliado do passado (idem, p.88).

Esse caráter da obra de Vigotski veio ao encontro às propostas de Kornilov apresentadas ao Congresso de Psicologia, que almejava construir uma ciência psicológica autêntica, sobre os pilares do materialismo dialético. Para Shuare (1990), é mérito de esse autor ser o primeiro a aplicar essa proposta de forma original e inovadora, o que provocou uma verdadeira revolução copernicana na psicologia.

Sua formação abrangente permitiu-lhe sintetizar o momento por que passava a Rússia e que se refletia em diversos campos de produção, dentre eles o da ciência psicológica. E não apenas compreender, Vigotski propôs-se ainda a tarefa de superar sua realidade. “Nestas afirmações não se deve ver uma admiração indiscriminada e cega, senão a plena convicção de que as ideias fundamentais de Vigotski abrem horizontes à ciência psicológica, uma vez que só o verdadeiro novo é capaz de viver e dar vida²¹” (SHUARE, 1990, p.58).

Na teoria elaborada por Vigotski (2004), há alguns conceitos-chave que devem ser destacados, pois constituem o aparato que sustenta a originalidade de seu método. Dentre eles está a história– inserção da psique no tempo–, onde os demais conceitos se desenvolvem numa espiral dialética. Este é o vetor que determina a psique humana, não como maturação

²¹ Tradução nossa da Língua Espanhola: En estas afirmaciones no debe verse una admiración indiscriminada y ciega, sino la plena convicción de que las ideas fundamentales de Vigotski abren horizontes a la ciencia psicológica, por cuanto solo lo verdaderamente nuevo es capaz de vivir y dar vida.

biológico-social, mas como desenvolvimento histórico, processo produtivo que cria e recria o homem, conforme expuseram os clássicos do materialismo Marx, Engels e Lenin.

Aqui temos, então, a primeira geração conceitual a partir do historicismo: o tempo humano é história, tanto na vida individual como social; nesta última, como história do desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva (transformadora) dos homens é o ponto nodal para compreender o processo. [...]. O traço fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade (SHUARE, 1990, p.60. Destaques no original)²².

Pelo uso de instrumentos, o homem transforma-se simultaneamente com a alteração que imprime na natureza. E só pode fazê-lo com o uso de ferramentas que são criadas para a consecução de seu trabalho e para seu intercâmbio com os outros homens. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, esses instrumentos foram acumulados e passados de geração a geração, constituindo-se na expressão cultural de um povo e na consciência social- artífice do psiquismo- de seus membros. Essa construção, no entanto, não extingue o aparato biológico do homem, mas cria novíssimas estruturas e processos psicológicos peculiares à cultura que os engendrou.

Depreende-se disso, que os fenômenos psíquicos, por sua origem social, não são imutáveis, mas modificam-se no decurso histórico e pela atividade que os produz. Não se trata então de condicionamento biológico, como propunham os reflexologistas e behavioristas, mas na geração de uma superestrutura nova, oriunda da apropriação que o sujeito apreende de sua cultura. Desta feita, mudando-se a cultura e a atividade a ela condicionada, mudam-se os processos psicológicos de seus membros.

Por meio desses pressupostos, Vigotski (2004) explica os saltos qualitativos alcançados pelo psiquismo superior dos homens, quando se comparados com o dos animais. Isso porque estes são incapazes de utilizar e incorporar ferramentas à sua atividade, mas as empregam apenas quando estas compõem seu campo sensorial. O homem, por sua vez, ao utilizar o instrumento o interioriza e vale-se dele para transformar a natureza exterior, para agir sobre outros homens e para operar sobre si mesmo. Essa particularidade diferencia ferramenta - artefato material utilizado no trabalho-, do instrumento - artifício cultural que medeia a atividade humana. Assim como empregar ferramentas no trabalho marcou a

²²Tradução nossa da Língua Espanhola: Aquí tenemos, entonces, la primera generación conceptual a partir del historicismo: el tiempo humano es historia tanto en la vida individual como social; en esta última, como historia del desarrollo de la sociedad, la actividad productiva (transformadora) de los hombres es el punto nodal para comprender el proceso. [...] El rasgo fundamental de la actividad humana es su carácter mediatizado por el instrumento, que se interpone entre el sujeto y el objeto de la actividad.

filogênese humana, sua ontogênese está marcada pelo primeiro uso de signos, palavra, na criança pequena, que assinala para a transposição dos limites do sistema orgânico da atividade, para o plano superior do comportamento social.

A palavra em Vigotski (2010) é instrumento de mediação e o significado encerrado na história do desenvolvimento de sua produção e uso, ao serem incorporadas pelo sujeito, criam o germe do seu psiquismo que vai desenvolvendo-se orientado pela cultura. “[...] as relações estruturais entre funções psíquicas se constituem quando elas se integram na vida social, são faladas, formando nossa segunda natureza, social e histórica” (TOASSA, 2009, p.35). No início, a palavra é utilizada entre dois, interpsicologicamente, posteriormente ocupará o plano intrapsicológico. Mas além do significado, a palavra também contém o sentido próprio do sujeito que a incorporou. A linguagem marca a história do desenvolvimento da criança que incorpora sua cultura pela atividade mediada pelos instrumentos semióticos.

2.7. Implicações da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a investigação do psiquismo

A concepção histórico-cultural da psique permitiu a proposição de uma forma original de resolver o paralelismo psicofísico que assombrou a psicologia, tanto a russa como a mundial. Shuare (1990) destaca três ideias fundamentais trazidas pela teoria vigotskiana. A primeira atesta o caráter mutável das vinculações interfuncionais que se dão durante o processo de desenvolvimento infantil; a segunda trata da formação de sistemas dinâmicos complexos que integram as funções básicas; e a terceira aborda a existência de relações extracorticais na atividade dos centros cerebrais que sustentam o funcionamento dos processos psicológicos superiores.

As três proposições assentam-se sobre a concepção de sistema que são um conjunto de relações móveis que modificam e transformam as funções. Tal é o caso, por exemplo, da memória. Na criança ela está orientada pela experiência imediata vinculada à emoção experimentada em dada atividade – ela se recorda descrevendo as sensações afetivas de sua vivência. Já o adulto, condiciona sua memória a seu pensamento e à consciência e para tanto cria esquemas, lembretes e sistemas que o fazem recorrer ao pensamento para recordar. Destarte, no caso das patologias, estas ao comprometerem o sistema, comprometerão sua

função mais próxima e mais nova. Tal é o exemplo da doença de Alzheimer, onde as memórias adultas se perdem antes daquelas infantis.

Enquanto sistema plástico, o psiquismo está dependente da atividade que cria e preserva determinados centros e secundariza outros, caso estes percam sua função. Vale lembrar que ele está determinado também pela cultura. Nessa perspectiva a teoria da topologia funcional perde força, já que o sistema cortical é altamente plástico, mesmo para os casos de alteração estrutural provocadas, por exemplo, por acidentes. A incapacidade, então, é vista de outra forma. Anteriormente às pesquisas vigotskianas, as técnicas de tratamento e atendimento às pessoas com deficiência as obrigavam a se adaptarem a métodos rígidos das correntes da ciência Psicológica. Vigotski (1989) por sua vez, adequava qualitativamente os métodos de acordo com a especificidade do problema. Por esse prisma, a deficiência, limite orgânico, é também um constructo social e enquanto tal aponta para as potencialidades que lhes são intrínsecas e que estão imbricadas em seu defeito. Para Shuare (1990) aqui se expõe o caráter profundamente humanista da psicologia Histórico-Cultural.

Por isso a deficiência deve ser compreendida como um problema social e o defeito como uma questão natural, orgânica. Enquanto fator social, aquela deve ser tratada em sociedade e não em separado. Sintetizando esses dois elementos (social e orgânico), é necessário proceder a um exame genético de todo o sistema funcional, com suas correlações e vinculações para a formulação de um diagnóstico diferencial, que contemple as correlações entre intelecto e afeto, nas diversas variantes em que a problemática se constituiu como estrutura do defeito. Feito isso se deve traçar passos para sua superação.

Os caminhos para isso, no entanto, obedecem à própria lógica da constituição histórica e cultural do homem: contém avanços, recuos e momentos de crises que produzem saltos qualitativos que modificam a estrutura da função, suas conexões e vinculações. Nesse desenvolvimento de elevação está implicado o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP, que não aponta para a limitação oriunda da deficiência, mas para sua elevação mediante a incorporação de instrumentos culturais. Por isso, mais do que classificar o quanto a criança sabe, é necessário determinar o que ela apreendeu e é capaz de fazer sem ajuda, daquelas outras tarefas que ela reclama auxílio. Além disso, seu desenvolvimento expõe simultaneamente o que ela incorporou da cultura e suas potencialidades: aquilo que está prestes a incorporar, pelo princípio dialético da passagem da quantidade à qualidade. O conceito de ZDP, no entanto, implica não só o conteúdo cognoscitivo, mas também as

manifestações afetivas intrínsecas ao processo de aprendizagem que constituem a consciência. E essa última perfará toda a Psicologia Histórico-Cultural, caracterizando-se como seu principal baluarte.

Para compreender *a consciência como problema da psicologia do comportamento* há que se ter em conta o momento em que esse trabalho foi escrito. A luta contra a psicologia introspeccionista havia chegado ao auge das concepções objetivistas, as que haviam erigido o comportamento como objeto de estudo da psicologia. Vigotski realizou uma análise profunda do que significava rechaçar a consciência, tanto do ponto de vista metodológico como científico concreto. No entanto, não se limitou à crítica, mas propôs um novo enfoque geral do problema (SHUARE, 1990, p.79. Destaques no original)²³.

Ignorar o problema da consciência implica em transformar o estudo do psiquismo como instância historicamente constituída, em investigação de processos elementares humanos que se manifestam quando em sociedade. Por sua vez, contrapondo-se aos metafísicos, Vigotski (2004) procurou estudá-la como função, enquanto aqueles a investigavam como uma substância ideal. Isso lhe permitiu transpor o duplo dilema que a encerrava: de um lado caracterizada como um fenômeno imanente e de outro, como algo que deve ser rechaçado do ponto de vista científico. No conceito de atividade mediada pelo signo ele encontrou a saída para esse impasse, partindo de seu próprio conceito, ela não pode ser explicada. No entanto, ele não o fez de uma única vez. Na medida em que progrediam suas pesquisas e que se acumulava material, ele avançava em sua caracterização.

Embora alguns de seus colaboradores insistissem para que ele tomasse o significado implicado na linguagem como motor para o desenvolvimento da consciência, Vigotski (2004) percebeu o risco que correria ao fazê-lo. Isso porque, partindo-se do conteúdo do pensamento para explicar o próprio pensamento, conduzi-lo-ia a outro, que por sua vez levaria ainda a outro, chegando a conceptualizações idealistas. Daí ele ter partido da esfera motivacional e vivencial, que o conduziu à teoria das emoções, tema que embora recorrente em sua obra, padeceu inconcluso, provavelmente em decorrência de sua morte prematura.

Em conformidade com a concepção de consciência, que não se esgota no conteúdo do pensamento, aponta Shorojova (1963):

²³ Tradução nossa da Língua Espanhola para: Para comprender *La consciencia como problema de la psicología de comportamiento* hay que tener en cuenta el momento en que ese trabajo fue escrito. La lucha contra la psicología introspeccionista había llevado al auge de las concepciones objetivistas, las que habían planteado el comportamiento como objeto de estudio de la psicología. Vigotski hizo un análisis profundo de lo que significaba rechazar la consciencia, tanto desde el punto de vista metodológico como científico concreto. Sin embargo, no se limitó a la crítica, son que propuso un nuevo enfoque de todo el problema.

Fazer referência à significação dos processos cognoscitivos no reflexo consciente do mundo exterior não esgota, no entanto, a característica da consciência nem esclarece até o fim seu lugar no sistema da atividade reflexa do homem. A realidade objetiva não é conhecida por um homem abstrato, senão por um indivíduo concreto, vivo. Esse indivíduo, além de conhecer, sente e atua. Os fenômenos psíquicos pertencem a um sujeito determinado, são vividos por ele. Essa pertinência dos fenômenos psíquicos a um indivíduo concreto determina o aspecto subjetivo da atividade reflexa do homem. A consciência não é só conhecimento, mas é também vivência (p. 246-247)²⁴.

As teorias intelectualistas da consciência não conseguiam resolver as contradições entre os nexos afetivos e o conhecimento, posto que abstraíam o sujeito do solo histórico-social onde as vivências se expressam. Daí recorrerem ao pensamento puro para explicar a origem e o desenvolvimento da consciência. Para isso, elas separaram afeto e pensamento, como se fossem instâncias incomunicáveis e estranhas uma a outra. A esse fato, Vigotski (2010) dirige sua crítica:

Como se sabe, a separação entre a parte intelectual de nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento, transforma-se inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissociase de toda a plenitude da vida dinâmica das motivações vivas, dos interesses, dos envoltimentos do homem pensante e, assim, se torna um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível (p. 16).

O método de se pesquisar a consciência deve estar baseado na decomposição da totalidade complexa em unidades que contenham a dinâmica entre afeto e intelecto, contrapondo-se dessa maneira àquela que os separa e que, conseqüentemente, inviabiliza sua investigação. Essa forma de análise expõe a unidade semântica dinâmica que representa a integralidade afetivo-intelectual, posto que em toda ideia contenha elaborada, “uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia” (idem). Ela permite ainda apontar para o movimento que vai da necessidade e das motivações humanas até o pensamento e seu caminho contrário, que parte da dinâmica do pensamento ao comportamento e à atividade concreta do indivíduo.

²⁴ Tradução nossa da Língua Espanhola: Hacer referencia a la significación de los procesos cognoscitivos en el reflejo consciente del mundo exterior no agota, sin embargo, la característica de la conciencia ni esclarece hasta el fin su lugar en el sistema de la actividad refleja del hombre. La realidad objetiva no es conocida por un hombre abstracto, sino por un individuo concreto, vivo. Ese individuo, además de conocer, siente y actúa. Los fenómenos psíquicos pertenecen a un sujeto determinado, son vividos por él. Esa pertenencia de los fenómenos psíquicos a un individuo concreto determina el aspecto subjetivo de la actividad refleja del hombre. La conciencia no es sólo conocimiento, sino también vivencia.

Assim como os demais fenômenos psicológicos, a emoção é vista por Vigotski (1999) como um processo superior que embora na gênese de seu desenvolvimento esteja a herança filogenética, aquela não se esgota nesta. Diz o autor,

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção, algo diferente de outras manifestações de nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes (p. 21).

É importante estudar a ordem e a conexão desses afetos, porque a emoção não deve ser tomada de forma isolada, mas conectadas com os sistemas psicológicos mais complexos. Isso significa que as experiências emocionais não decorrem isoladamente da vida mental do sujeito, mas se trata de um fenômeno que tem uma significância e um sentido social objetivos, que expressam a passagem entre psicologia e ideologia.

A ciência psicológica, tanto em sua teoria e método consubstanciou essa dicotomia do corpo-psique, do afeto-cognição, da subjetividade-objetividade, o que levou alguns teóricos, dentre eles Vigotski (2004), a denunciarem a crise metodológica em psicologia. Para o autor, seria improfícuo prosseguir na mesma linha de pesquisa dos demais psicólogos, tendo em vista que os abismos escamoteados pelas psicologias tradicionais inviabilizariam o desenvolvimento de uma ciência psicológica geral autêntica, capaz de estudar os processos psicofisiológicos em unidade, o que produziu sérias dificuldades ao uso prático da psicologia.

É evidente que nos encontramos dentro de uma encruzilhada, tanto no que se refere ao desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e a formação de princípios e leis fundamentais. Continuar avançando em linha reta, seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente resulta estéril e inclusive impossível. Para seguir adiante é preciso demarcar um caminho (VIGOTSKI, 2004, p. 203).

Ignorando suas limitações, a história do desenvolvimento da psicologia científica demonstrou que, ao invés de repensar seus erros e limites metodológicos, especializou-se e compartimentalizou-se, privilegiando alguns aspectos no estudo de seu objeto em detrimento de outros. Desta feita, enquanto alguns elencaram o comportamento manifesto como objeto de estudo, outras linhas elegeram o cognitivo, o fenomenológico, o inconsciente, perseverando

na cisão corpo-psique. Outrossim, ao decompor seu objeto, esses métodos perderam a totalidade de suas propriedades globais, como salientou Vigotski (2004):

Em contrapartida, o reconhecimento da unidade desse processo psicofisiológico conduz-nos obrigatoriamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, visto que, desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos (p.145).

Convergindo com o bielo-russo, Wallon (1975) afirma que para se estudar o psiquismo é fundamental considerar os aspectos psicológicos e biológicos como indissociáveis, sendo estes intra e interdependentes. Há que salientar, porém, que essa postura não está em conformidade com o darwinismo social, como propõem alguns críticos, sobretudo os de Wallon. O que os autores buscaram foi situar a psicologia na realidade social, apontando na direção da síntese dialética do espírito e da matéria, do orgânico e do psíquico, tendo a linguagem, o afeto, a atividade e a subjetividade como núcleos constituintes da consciência que foi o grande objeto de análise vigotskiano.

Nesse sentido, Vigotski aproxima-se de Espinosa ao afirmar que a proposta de segmentar (abstrair) a análise, no caso a do psíquico e o fisiológico, é uma formulação equivocada e que soa absurdo desmembrar (abstrair) determinada qualidade psíquica de um processo integral, questionando-se sobre sua funcionalidade, como se existissem *per si*, de forma independente do processo integral, de que é propriedade. Nos dizeres de Vigotski, (2004, p.147), “É absurdo, por exemplo, depois de separar o Sol de seu calor, atribuir-lhe um significado independente e se perguntar que significado tem e que ação pode exercer esse calor”.

Contrapondo-se a essa dissecação do sujeito, Vigotski elege a dialética e o princípio histórico-social como alicerces para a construção de um método de análise totalmente novo, que contempla o sujeito em sua totalidade. “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VIGOTSKI, 2004, p.393). Assim, o estudo do psiquismo é tomado como integralmente. Em sua proposta todavia, não há uma justaposição imediata dos elementos contraditórios constituintes do sistema psicológico, mas sim um processo mediacional que se utiliza de instrumentos psicológicos.

A posição metodológica de Vigotski, em sua recusa a limitar a psicologia ao estudo dos conteúdos do pensamento ou do comportamento manifesto, faz com que, ao contrário dos herdeiros do neokantismo, este não assuma o pensamento e a consciência como um mesmo fenômeno, embora estejam imbricados. Para ele, a atividade é um instrumento da consciência psicológica e se utiliza da linguagem para pensar, e o fará empregando a memória, a atenção, a volição, etc. Vigotski (1991) verá esse processo como função superior de relação neurológica (orgânica e nervosa), de organização cultural e de sentido pessoal. Para ele o pensamento não é um ato da razão pura, mas sim um sistema complexo e dinâmico de intercâmbio social que se transforma na relação com o mundo, adquirindo nova configuração na medida em que se utiliza de instrumentos, interioriza-os e incorporando-os à subjetividade.

Para González-Rey (2005), o processo de formação do psiquismo a partir do conceito de interiorização não está prontamente acessível nos trabalhos de Vigotski, principalmente para os leitores neófitos. Talvez por isso, pesquisadores iniciantes na perspectiva Histórico-Cultural acentuem uma passagem do mundo externo (social), ao mundo interno (subjetivo) do indivíduo. Mas ao se tomar o sujeito como ser social não há que se falar em conteúdos internos e externos, mas de compreender esses conteúdos na relação constituinte da subjetividade, ou seja, no campo intra e inter subjetivo, ou ainda, nas palavras de Vigotski, em sua vivência.

A diferença na compreensão a partir de vivência (*pereživânie*) está em recobrar os trabalhos iniciais de Vigotski, como A Tragédia de Hamlet de 1916, onde ele ofertou extrema importância à emoção. Para Toassa (2009), o conceito de vivência adquiriu um significado importante na metodologia de Vigotski, tornando-se núcleo de análise da vida consciente, marcada e demarcada pela dinâmica dos sistemas psicológicos. Analisando o uso desse termo na Língua Russa, a autora destaca que “A vivência é, mesmo na linguagem cotidiana [russa], processo psicológico implicado no próprio fato de existir; é verdade que se encaixa na visão totalizante, dialética, de psiquismo histórico-cultural” (p.61). E prossegue,

O conceito de vivência (*pereživânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que esse mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos. O uso do termo é sinal do perfil monista da obra de Vigotski, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas

alterações psíquicas que denominamos sentimentos (idem. Destaques no original).

Embora as primeiras referências ao conceito de vivência tenham sido feitas na perspectiva da arte, a concepção que a teoria vigotskiana atribuirá ao termo nos trabalhos posteriores, conservando essa mesma originalidade, terá uma implicação também voltada à constituição do psiquismo. E para tanto desenvolverá em seu arcabouço teórica uma investigação do processo da emoção, interesse esse que já figurava em seus primeiros trabalhos. A afetividade e a vivência estão entremeadas uma a outra e mediadas pela linguagem e pela cultura, expondo o caráter criativo e voluntário do psiquismo. Para Toassa (2009), “as vivências e ações são expressão [da] atividade consciente, a um só tempo ativa e passiva, mediata e imediata como relação interna entre pessoa e meio” (p.230) e prossegue, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva da pessoa consigo mesma” (p.230-231). Nesse sentido, afirmou Vigotski (2006)

A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal. [...] A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência (p.06).

Esta unidade biossocial dinâmica é situada por Vigotski (2006) entre a personalidade e o meio, a relação entre eles, que revela o que significa dado momento vivenciado no meio para a personalidade, como relações interiorizadas, encarnadas. “Vemos, pois, que na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põe em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio ‘eu’” (idem. Destaques no original).

Esse conceito trabalhado por Vigotski (2006) é de grande valor para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança e conseqüentemente para aqueles que pretendem avaliá-lo, sobretudo para o processo de AP. Para o autor, analisar o meio sem considerar que a vivência implica-se em outros fatores como crise, sentido pessoal e atividade, conduz a imprecisões generalistas, abdicada da essência que constitui a particularidade de cada período do desenvolvimento. É preciso, pois, considerar os momentos de crise pelos quais passam as crianças, pois estes reorientam sua atividade e modificam suas motivações, consonante ao sentido que lhe atribuem.

Ao meu juízo, toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Desde este ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O incremento e a mudança dessas necessidades e desejos é a parte [o aspecto] menos consciente e voluntária da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade à outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que antes era essencial para a criança, valioso, desejável, faz-se relativo e pouco importante na etapa seguinte. (VIGOTSKI, 2006, p.08. Destaques no original)

Compreender a dinâmica dessas crises é uma tarefa árdua e complexa, já que pode não se relacionar com mudanças oriundas do meio, e sim refletir disposições internas da criança, construídas em sua relação com o mundo, e que podem ser de difícil representação: transmissão do sentido pessoal ao signo social.

A concepção de vivência de Vigotski pode ser aproximada ainda, em alguns aspectos, da concepção de tema em Bakhtin (1992), que o define como “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” e que também “[...] é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema” (1992, p. 114). Outrossim, a vivência insere e encerra uma dinâmica cultural e ideológica, que se utiliza de um aparato linguístico para expressar sua vida interior, “pode tratar-se também de um fenômeno orientado pela linguagem, dirigido por uma intencionalidade comunicativa” (p.67).

Essa aproximação pode ser feita pela perspectiva semiótica, no entanto, o sentido a ela - vivência -, atribuído na psicologia é mais amplo, posto que reclama, um corpo, uma materialidade psíquica. Embora Bakhtin (1992), destaque a necessidade de se imbricar vivência interior e vivência exterior objetiva, posto que, “o que faz de uma atividade psíquica, atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação” (p.49), seu interesse não se situava no campo da ciência psicológica, carecendo de dois conceitos-chaves para sua investigação dentro da perspectiva da psicologia: a consciência e a emoção.

Os períodos de crise por que passa a criança expõem essa necessidade, de uma compreensão que tome o psiquismo em sua totalidade e atividade, e não apenas pelo viés dos aspectos semânticos das funções psicológicas mediatizadas pela linguagem. Toassa (2009) destaca que a criança vivencia o mundo mesmo quando ainda imperam os aspectos biológicos do comportamento, mas a partir “da estruturação de um sistema que possa ser denominado

‘consciência’ as vivências podem constituir, pois, unidades mínimas da consciência” (p.273. Destaques no original). O comportamento se complexifica a partir das manifestações afetivas, ainda reflexas, que se transformam num processo psicológico mais amplo, agora mediado pela linguagem. Dessa maneira, o semiótico vincula-se ao sistema psicológico sendo instrumento da consciência e transforma todo o complexo emocional, que agora estará sob o domínio da cultura. A emoção, inicialmente experimentada como reação reflexa, será sobremaneira ampliada gerando novas experiências pela interiorização dos signos historicamente produzidos pela cultura, que a partir das vivências, atribuirão novos contornos e matizes à afetividade.

Essa visão da integralidade da vida psíquica forjada ao longo da construção teórica vigotskiana deu-se pela superação de metodologias mecanicistas e idealistas que procuravam entender a emoção como substância ou mera resposta reflexa, mantendo a dualidade cartesiana que persevera na ciência psicológica.

2.8. Para uma investigação do conceito de emoção na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski

A investigação dos pressupostos metodológicos e epistemológicos da psicologia de sua época conduziu Vigotski (2004) à verificação de que a ciência psicológica estava segmentada entre duas vertentes. Uma de prevalência mecanicista e outra subjetivista. Essa dicotomia estendeu-se para uma infinidade de objetos de estudos do campo psicológico, dentre eles o da emoção. Muito embora o texto de Vigotski traduza o momento por que passava a Psicologia de sua época – final da década de 1920-, essa análise permanece atual. Quando se toma a emoção e sua dinâmica afetivo-cognitiva, a disjunção das correntes psicológicas se apresenta, ora superestimando os processos cognitivos, ora os afetivos. Outra dificuldade que se soma ao método e técnica para o estudo das emoções é de caráter conceitual visto que esse vocábulo é assumido de diferentes formas conforme a teoria psicológica.

Trazer o texto de 1927 sobre o Significado Histórico da Crise da Psicologia será essencial para esboçar os caminhos para a conceituação das emoções a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Outras discussões oriundas de outros trabalhos de Vigotski serão apresentadas, tendo em vista que não há um compêndio sobre a temática da emoção, vez

que esta, como outros conceitos-chave de sua teoria, encontram-se diluídos em toda a sua obra, desde as primeiras até as últimas linhas. As opções metodológicas que conduzirão o arcabouço teórico dessa discussão serão o Materialismo Histórico e o Materialismo Dialético, com vistas a uma Psicologia Dialética.

Remetendo aos capítulos iniciais do texto de 1927, o autor concorda com Koffka, Pavlov e Bekhterev que a psicologia daquele momento, tanto em sua metodologia como nas técnicas norteadoras de suas pesquisas estavam diversificando-se e ampliando-se até pontos extremos de oposição, conforme o desenvolvimento das pesquisas que culminaram com as divergentes investigações de objetos de estudos em que se embasavam as diferentes Escolas e epistemologias da psicologia. Tal fato gerou uma situação belicosa, talvez irreconciliável dentro do corpo teórico da psicologia, levando algumas escolas, dentre elas a Reflexologia, o Behaviorismo e até mesmo a Psicanálise a não se reconhecerem mais como pertencentes ao campo da psicologia e a não comungarem de quaisquer características em seus objetos de pesquisa.

Isso porque, como esclarece Vigotski (2004) por meio de sua análise, em conformidade com a opção epistemológica o objeto de estudo de uma psicologia é escolhido e delineado, a fim de responder às hipóteses e produzir constructos dentro de um universo conceitual geral daquela Escola particular, seguindo o percurso histórico da produção de um dado conceito. Já outra escola, dentro de outro panorama de pesquisa, optará por outro objeto de estudo, talvez estranho ao de uma escola diferente. A opção epistemológico-metodológica, em muitos casos, poderá evidenciar a discordância entre as diversas epistemologias, com respeito ao que se deve estudar em psicologia. Enquanto uma, por exemplo, poderá assumir o inconsciente como seu objeto de análise, outra tomará o comportamento expresso e ainda outra o psiquismo e suas expressões subjetivadas.

Assim, nas mais diversas escolhas epistemológicas determinam-se os mais diversos objetos de estudo, com as mais diferentes técnicas de estudo e análise desse objeto. Esse fato constituiu-se em um empecilho à elaboração de uma Psicologia Geral que seria aquela construção necessária à síntese das psicologias particulares, que lhes daria homogeneidade. A falta dessa referência distancia e produz ciências paralelas, nem sempre condizentes com os propósitos de uma ciência homogênea. E o princípio explicativo global das particulares, por vezes, almejará impor-se à realidade da geral e a sobrepujá-la.

O objeto tenderá, no campo explicativo de que se oriunda, a desenvolver-se ao ponto de se tornar estranho a outro campo, já transformado neste em um princípio geral, eixo desse campo particular. Determinado objeto poderá, contudo, não ser assumido ou reconhecido por outro campo. Esse fato pode ser exemplificado ao se confrontar o inconsciente psicanalítico com os princípios teóricos de outras epistemologias como o Behaviorismo. Outro fato importante a se destacar é que a nomenclatura dada ao fenômeno por uma epistemologia A pode ser descartado ou desconsiderado por uma B ou até mesmo assumido de forma antitética. Ocorre ainda, por vezes entre teorias diferentes, que o objeto simplesmente desaparece quando submetido a uma análise dentro da lógica da outra teoria. O mesmo argumento pode ser estendido a uma infinidade de objetos das diversas teorias, tendo em vista que cada psicologia particular produz, na medida em que estuda, seus próprios conceitos, terminologias e técnicas para sua investigação.

Apesar da proximidade e contradição dessas epistemologias, o conceito de emoção, objeto de investigação nesse item, figura nas várias teorias da Ciência Psicológica. Isso não implica, contudo, que esse fenômeno seja conceituado da mesma maneira pelas diferentes teorias e nem que seja o mesmo objeto de conhecimento submetido às mesmas técnicas de pesquisa. A nomenclatura encerra um conceito, uma teoria – Vigotski (2004) já afirmava isso em sua análise. Não obstante, ele demonstra ainda que a mesma expressão pode assumir um sentido totalmente novo ao ser transladada de uma a outra teoria ou ao ser abstraída do corpo teórico de onde foi produzida. Ou seja, o conceito é polissemântico e por isso, é tomado de forma, muitas vezes particular em dada teoria e só encontrará correspondência nela. Ignorar isso conduz a recortes metodológicos e a um ecletismo capaz de destruir o objeto a ser estudado.

Outro risco advindo da abstração de determinado conceito do campo teórico original de sua produção está em que ele venha a ostentar uma posição de metateoria, prescindindo de sua gênese e de seu arcabouço teórico explicativo. Ele então, se impõe à teoria geral servindo de lógica e alicerce para ela. Contudo, o conceito em si apresenta-se como *factum* para além da realidade que o produziu, forçando a dinâmica da realidade a se acomodar à sua inércia conceitual. Aqui, o significado do conceito agora abstraído do campo que o constituiu, torna-se arbitrário aparecendo os limites à compreensão integral do fenômeno recorrendo-se a brechas, rupturas e, por vezes, ao ecletismo o que descaracteriza o conceito. Recorrendo mais uma vez ao exemplo do inconsciente, este assume um aspecto totalmente divergente ao proposto por Freud (1856-1939), se for tomado de empréstimo por outras escolas de

fundamento psicológico diferente do da psicanálise. Não se trata, porém, de se promover uma harmonia conceitual, mas sim de manter os aspectos fundamentais encerrados no conceito, o que nem sempre acontece.

Assim, comungar do mesmo vocábulo não significa tratar do mesmo fenômeno. O processo de gênese e desenvolvimento do conceito deve ser buscado de acordo com a lógica e na realidade que o constituiu ou ainda, teleológica e ontologicamente. Por essa razão, faz-se imprescindível definir o conceito de emoção na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

2.8.1 Emoção: caminhos de uma investigação

No subitem anterior explanou-se brevemente, com o auxílio da discussão proposta por Vigotski (2004) sobre a produção de conceitos científicos em seu texto *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, a necessidade de esclarecer dentro de um corpo teórico determinado, o processo de constituição e a dinâmica de um dado conceito, recusando a toda abstração ou ecletismo. Agora se faz necessário atualizá-lo, aprofundando as raízes de sua constituição.

A busca pela compreensão dos processos psicológicos superiores a partir da ótica do afeto e da emoção está presente no âmbito da ciência psicológica contemporânea e em áreas nem tão diretamente ligadas a ela, e este não é um fato novo. Conforme Belli & Iñiguez-Rueda (2008) e Pinto (1998), encontram-se tentativas de estudo ou de aplicação das concepções acerca da emoção nos mais diversos campos, desde a neurobiologia, o marketing, a engenharia computacional, a genética, a bioenergética, dentre outras.

Apesar da banalização do vocábulo dentro e fora do campo das ciências psicológicas, a investigação do fenômeno das emoções apontava para o desconforto das Escolas Psicológicas em assumi-lo, posto que representava o nó teórico que precisariam desatar para o estudo da unidade dos Processos Psicológicos Superiores. Esse nó traduz uma herança pesada, um “Elemento Escuro”, nos dizeres de Sawaia (2000, p.02), parafraseando uma expressão de Vigotski (2003), pois dava a ver seus limites teóricos e metodológicos para a compreensão dos Processos Psicológicos do homem em sua integralidade. Pelo abandono ou limites colocados ao seu estudo, outras áreas do conhecimento, correlatas ou não à ciência psicológica, assumiram tal desafio. Vigotski analisará algumas delas, fazendo um

levantamento das principais pesquisas realizadas nessa temática. Faz-se necessário percorrer esse trajeto.

Embora os estudos de Darwin (1809-1882) sobre a Origem das Espécies contassem com mais de 50 anos desde sua primeira publicação, seu nome ainda retumbava no meio acadêmico à época de Vigotski. Os princípios gerais da mutação e da seleção natural como propiciadoras do processo evolutivo das espécies permearão os estudos darwinistas, com destaque para um dos seus últimos analisado por Vigotski. Nesse trabalho, Darwin (1902) faz uma correspondência entre as expressões humanas e aquelas instintivas presentes no reino animal. Para tanto, ele utilizou gravuras, comparando diversas imagens de animais e de diferentes povos em contextos variados. Darwin notou que havia semelhança entre a expressão dos animais e dos homens. Ele seguiu a tradição daquele momento em que a reação emocional era traduzida em sua expressividade facial – exteroceptiva.

Assim, Darwin responde às teses de Charles Bell (1774-1842), expressas em seus ensaios *Anatomia e Fisiologia da Expressão* e *The Nervous System of the Human Body* de 1830, cujas ideias, dentre outras, eram correntes até aquele momento. Bell recorreu às explicações fisiológicas, contudo sem abandonar sua educação religiosa que se reflete em seus estudos, dentre os quais o da compreensão da atividade motora da expressão facial, entendendo-as como disposição do espírito. Bell via a execução de determinada expressão facial como resultado de contrações de músculos da face com propriedades específicas criadas no homem para esse fim. O autor destaca ainda a genial agudeza do fisiologista em enxergar a correlação entre as expressões faciais e outras alterações, como o ritmo cardíaco e respiratório – interoceptivo, percebendo a sensação interna como estando ligada e refletindo a expressão da condição externa. Para Darwin, porém, a resposta ao problema da manifestação motora da emoção deveria ser buscada na própria condição animal, em sua reação ao meio, prescindindo de explicações teológicas e sem destacar o homem do reino animal, e foi o que ele se propôs. Outros estudiosos da emoção anteriores a Darwin seguem esse mesmo caminho, contudo não é o objetivo dessa pesquisa aprofundar-se neles.

A proposta darwinista não rompe como pretendia com a visão escolástica fortemente presente na ciência da época, pelo contrário, corrobora-a. Isso porque, seguindo a tradição do pensamento escolástico, mantém-se a dualidade entre corpo e alma. Ao mesmo tempo em que amplia o campo científico, a teoria darwinista mantém a égide do racionalismo judaico-cristão presentes na lógica que guiará seus três princípios gerais da expressão, a saber: a) Primeiro

princípio - atos úteis são selecionados e transmitidos por herança; b) segundo princípio – sinais convencionados são expressões naturais que traduzem impulsos opostos; c) terceiro princípio – a ação direta sobre a economia da excitação do sistema nervoso independe da vontade e, em parte, do costume, ou seja, resultam da própria constituição do sistema nervoso. Esses três princípios trabalhados por Darwin (1902), sobretudo o terceiro sintetizam de forma clara sua concepção naturalista das emoções.

As pesquisas darwinianas abriram caminho para o estudo das emoções, mas também expuseram as dificuldades em percorrê-lo. E mesmo que Darwin centre-se, como aponta o Terceiro Princípio de sua teoria das emoções na constituição do sistema nervoso como sede e chave à compreensão das emoções, os demais princípios demonstram o papel ainda que secundário, que o costume e o hábito desempenham em sua constituição, até chegarem à sua condição reflexa.

Se por um lado permanece a convicção na teoria darwinista da emoção como substrato biológico animal, que em conformidade com a escolástica precisa ser expurgado para o amplo desenvolvimento da razão, por outro lado persevera a necessidade de compreender sua gênese, apontando à ancestralidade do homem, por meio da qual se poderia refazer positivamente o sentido de seu desenvolvimento filogenético.

Tanto em um como noutro caminho, a emoção é assumida como um rudimento, uma ação retrospectiva que indica a animalidade humana em oposição à sua racionalidade. O corpo, sede da emoção, é antitético à razão, porque é ele que, no percurso positivo da evolução transportou os aspectos rudimentares da emoção. Depreende-se de Darwin que a evolução positiva da razão humana extingiria as emoções. Entretanto, a previsão feita pela lógica da teoria darwiniana ainda não se cumpriu. A criança e o homem adulto ainda têm de lidar com a emoção e o homem contemporâneo, em muitos casos, é dirigido por suas emoções tanto quanto seus ascendentes.

Se como propunha a teoria darwiniana a emoção estaria em vias de desaparecimento, as teorias psicológicas abdicaram de seu estudo, reservando esse papel àquelas que se ocupam dos animais, para quem a emoção cumpriria uma função primordial de fuga ou ataque, garantindo a sobrevivência de suas espécies. Essa necessidade no homem seria agora secundária, visto que, dirigido pela razão, recorreria a esta para a garantia de sua existência, prescindindo, portanto daquela função que a emoção desempenha em outros animais. Caberia ao campo da psicologia o posto de contenção de suas manifestações, de controle, de

debilitação ou mesmo de eliminação, primeiramente na criança e posteriormente nos sujeitos com alguma debilidade ou patologia, - sujeitos que por alguma razão de ordem biológica ou social seriam incapazes de conduzir-se pela razão. Conforme Neubern (2000), coube assim à psicologia simplificar o fenômeno antes mesmo de compreendê-lo. Tal afirmação seria anacrônica, caso não se considerem as várias exceções postas naquele momento, dentre elas os trabalhos psicofisiológicos de James e Lange, salientados por Vigotski.

Cornelius (2000) assevera que enquanto Darwin preocupou-se com a expressão motora das emoções - sua exterocepção -, James, por sua vez assumiu a interocepção, buscando compreender a experiência afetiva, e ainda como Darwin, partiu da emoção como uma sequência de reações automática do corpo, cuja função seria a de garantir sua sobrevivência e preservação. Essa disposição expressaria um feixe de comandos predispostos no Sistema Nervoso Central e sua expressão seria um exemplo dessa disposição básica, independentemente da reação desencadeada – comportamental, visceral, etc. A percepção dessa experiência seria resultante desse movimento automático dos organismos e a diversidade de reações ocorreria pela necessidade de adaptação às mais diversas condições. Convergem nesse mesmo sentido os estudos de Lange, contudo ele parte das reações vasomotoras.

A conclusão a que chegam esses dois autores, agora livre de toda escolástica que Charles Bell lançou mão, demonstra serem semelhantes quanto ao seu princípio. Bell (1830) atribuía aos movimentos expressivos dos músculos a preponderância sobre a gênese das emoções, enquanto Darwin fez o caminho inverso, partiu da disposição para investigar as manifestações de seus movimentos expressivos. Concordando então com Bell, James (1842-1910) e Lange (1834-1900) assinalaram que é na resposta à reação reflexa que se encontra a experiência emotiva. Nesse sentido, inverte-se o caminho como proposto pelo darwinismo para a compreensão das emoções. Agora o sentido é da reação reflexa à percepção dessa reação e a conseqüente experimentação da emoção. De acordo com essa proposta, então, ao se inibir o gatilho ou a continuidade dessa ação reflexa, confrontando-a com outra manifestação, essa experiência emocional cede lugar à nova. Por exemplo, ao provocar riso em alguém que se encontra apático, produzir-se-ia uma sensação de alegria que suplantaria aquela da apatia. Em linhas gerais, está-se alegre porque se ri e não o contrário.

Vigotski (2003b) destaca a repercussão desses estudos de James e Lange, onde as diversas Escolas procuravam desmentir os resultados chegados por eles. E, comentando as

conclusões dos dois estudiosos, afirma que suas teorias são bastante completas e elaboradas, dando conta de um aspecto crucial das pesquisas daquele momento: o da necessidade de uma fundamentação científico-natural biológica para as reações emocionais, sem os limites expostos por aquelas teorias incapazes de explicar por que ainda que primitivas, essas reações perseveravam no homem.

Outro elogio à proposta de James e Lange é feito por Cornelius (2000), por seu distanciamento das explicações escolásticas. Embora se aproximem da lógica explicativa de Bell e da metodologia materialista de Darwin, fundamentam seus estudos no naturalismo e buscam no corpo as explicações para as reações emotivas, diferentemente dos anteriores, que insistiam numa ação substancialista das emoções. Vigotski (2003) por sua vez, não comunga de tal posição, sobretudo em relação a James, afirmando que, embora sua teoria até certo ponto baseasse-se no método espontâneo, ele conduzia sua pesquisa em confronto com o materialismo. E mesmo o próprio James, nos dizeres de Vigotski (2003), afirmava peremptoriamente que sua teoria não se enquadrava nesse modelo. James assim conclui devido ao próprio desenvolvimento a que chega sua pesquisa, pelo qual é conduzido à bifurcação no estudo das emoções: de um lado as emoções como função inferior – biológica, e de outro as que corresponderiam à função superior - psicológica.

Para resolver esse limite metodológico, Vigotski (2003) afirma que James se utilizara de seu pragmatismo e do recurso darwinista e atribui aos órgãos inferiores dupla função - de responder aos afetos exteriores e de emocionar-se-, e ao cérebro a função única de pensar. Assim, ampliando a dicotomia entre pensamento e afeto pela localização anátomo-fisiológica James acreditava ter resolvido esse impasse. Não obstante, a proposta de James não resolveu a dualidade mantida por Bell e Darwin e acabou ampliando-a.

É tributária então de James e Lange, a série de teorias idealistas no estudo das emoções, porque eles resolvem parte do problema com os quais os idealistas tinham de lidar, sobretudo quanto ao papel das reações motoras que acompanham os estados emotivos. Tais respostas seriam reflexos da condição animal, todavia a manifestação superior continuaria sendo um fenômeno do espírito ou da alma.

Se no caso de Bell a tomada de um aspecto interno das emoções e sua localização na musculatura facial representou um avanço, o mesmo não se aplicaria a James e Lange, porque encobrendo a manifestação da emoção que agora migra para o interior do corpo, cria-se também uma ruptura e distinção entre os aspectos internos e os externos, privilegiando aquele

em detrimento deste. Sendo assim, a constituição e expressão emocional seriam eminentemente exteriorização corpórea, ainda que encoberta e sua gênese e desenvolvimento só poderiam ser assumidas na investigação e aprofundamento dos processos viscerais desse corpo. Por fim, James e Lange, sacralizam definitivamente a secção entre intelecto e emoção, e reservam às vísceras o lugar para emoção e ao cérebro, o lugar do pensamento. Assim, separada da totalidade dos fenômenos psicológicos, a emoção passa a ser um estado dentro de outro.

A realocação do centro das emoções para as vísceras coloca-a numa posição subalterna em relação à cognição e isso não é só uma questão topológica. Para Vigotski (2003), a teoria de James e Lange fecha ainda mais a porta para a compreensão do desenvolvimento da vida emocional. O pequeno resquício de desenvolvimento mantido na teoria de Darwin perde-se em James e Lange e com ele a possibilidade de compreensão da gênese da emoção e do aparecimento de novas emoções. Nem por isso Vigotski desqualifica James e Lange, mas admite a riqueza experimental que suas pesquisas e a de seus sucessores propiciaram. Acerca das pesquisas de seus sucessores, algumas merecem destaque, dentre elas as do fisiologista americano Walter B. Cannon (1871-1945).

Esse notório fisiologista em seu livro *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: an account of researches into the function of emotional excitement (1916)*, expôs os quatro anos de estudo desenvolvidos conjuntamente com um grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard. Nesse período, realizou pesquisa com vários animais analisando diversos aspectos das suas fisiologias. O resultado a que chegou suas pesquisas foi que a reação emocional produz uma série de hormônios responsáveis pela superativação do organismo. As funções viscerais são hiperestimuladas, potencializando o organismo para executar uma dada ação. Todavia, as diferentes reações humorais não traduzem e nem especificam o tipo de emoção advinda a partir disso. Tal conclusão esbarra nas hipóteses de James e Lange, para quem essas ações reflexas definiriam a qualidade da emoção. As pesquisas posteriores de Cannon romperam em definitivo com a proposta dos outros dois pesquisadores, principalmente a série de pesquisas realizadas em conjuntos com Rosenblueth sobre neurotransmissores como os trabalhos *A comparative study of sympathin and adrenine (1935)*, *The chemical mediation of sympathetic vasodilator nerver impulses (1935)* e *Automatic neuro-effector systems (1937)*.

Apesar de não acompanhar os últimos trabalhos de Cannon, Vigotski (2003) já observava a postura diametralmente oposta de suas pesquisas, em relação às de James, quanto

à demonstração da manifestação dos estados emocionais, mesmo quando as ações vegetativas correspondentes não se apresentavam. E o oposto dessa afirmação, nas séries de experimentos de Cannon (1916) também se mostraram falsas. Provocar uma reação corporal característica da emoção não fez com que tal emoção se apresentasse, contrariando assim James e Lange. E o que apareceu nos experimentos com animais também provou ser verdadeiro para o ser humano. A aplicação de hormônios sintéticos ou retirados dos próprios animais, a fim de provocar essa ou aquela emoção, apenas aproximava as sensações da característica psicológica da emoção genuína, mas a percepção psicológica desta continuava ausente. Todavia houve uma diferença na pesquisa com animais e com humanos que deve ser destacada: enquanto nos animais a introdução de substâncias alheias ao corpo não foi capaz de provocar essa ou aquela emoção, no caso dos humanos, ainda que essa sensação fosse notadamente enfraquecida, apareciam contornos dessa reação que não condiziam propriamente com o estado de estar emocionado. Esse ponto será tratado mais adiante.

Agora é importante esclarecer um paradoxo que segundo Vigotski (2003) surge dessas séries de experimentações. Se a manifestação emocional prescinde da reação corporal e se mantém mesmo quando esta é suplantada, para que serviriam então tão profundas mudanças? Cannon (1916) resolve esse problema da seguinte maneira: qualquer manifestação profunda da emoção é um gatilho para a ação que se desenrolará após seu aparecimento, seja ela fuga, ataque ou repouso. Essa é uma questão, portanto, de sobrevivência e de manutenção da vida e nesse ponto especificamente ele parece concordar com as explicações de Darwin. No entanto, na teoria darwiniana as emoções tenderiam a um fim, e de maneira contrária para Cannon, as emoções não desapareceriam, mas se transformariam pela sociabilidade característica do homem.

Outros aspectos cruciais devem ser destacados nos trabalhos de Cannon. Primeiramente o fato de ter demonstrado que o centro da vida emocional não é arcaico e nem se encontra localizado nas partes baixas, ou seja, nas vísceras, pelo contrário, encontra-se atrelado à complexa dinâmica cerebral e à anátomo-fisiologia das funções nervosas. Disso advém outro aspecto crucial a que chegou a suas pesquisas, a demarcação da estreitíssima relação entre emoção e demais aspectos da vida psíquica do homem.

Agora é possível retomar o ponto deixado em aberto parágrafos atrás, quanto à pesquisa realizada dos aspectos emocionais em homens e animais realizadas por Cannon (1916). De caráter diferenciado, a emoção assume outro patamar quando analisada nos

homens e ao ser deslocada da periferia para o centro da vida psíquica, ela começou a ser compreendida na complexa dinâmica dos processos psicológicos superiores. Assim, não mais poderia ser caracterizada como um estado dentro de outro estado, mas como um aspecto da totalidade da psique humana, posição essa defendida por Vigotski (2003) e orientadora da presente pesquisa.

Limitar o fenômeno da vida emotiva aos laboratórios de psicofisiologia reduz sua complexidade. As pesquisas assinaladas até aqui, perfazendo parte do caminho trilhado por Vigotski apontaram apenas para um aspecto da dimensão que o autor atribuía ao fenômeno de emoção. Conforme percebeu, as pesquisas psicofisiológicas criaram a dificuldade para se estudar a vida emocional desdobrando-a em dois planos: um da vida vegetativa e outro dos processos psicológicos superiores – e esses últimos, até Cannon, praticamente não foram estudados. Assim surge a necessidade de estender o seu campo de pesquisa em outro campo, o da psicanálise.

Na contramão dos pesquisadores daquele momento, Freud (1987) se propõe estudar as emoções negando que o componente orgânico seja seu fundamento. Para isso ele parte da psicopatologia da vida cotidiana, demonstrando que tomar a reação orgânica da emoção como objeto de estudo não significa abarcar a totalidade desse fenômeno. Há, para ele, na dinâmica da vida emocional, um complexo desenvolvimento que se dá, não nos centros nervosos – embora ele tenha inicialmente se proposto a estudá-lo-, mas nos desejos sexuais reprimidos ou não. Com isso Freud demonstra a ambivalência das emoções, sobretudo nos primeiros anos de vida, mostrando que um desejo não atendido ou reprimido pode se transformar qualitativamente noutra forma de expressão da emoção.

Com a agudeza de seu estudo, a psicanálise freudiana aprofunda a compreensão de que as emoções, além de instáveis e antitéticas, possuem uma gênese, uma história e desenvolvimento, e que no decorrer da vida do indivíduo ela está passível de evolução e regressão. Assim, ele não só pesquisa de forma diferenciada a emoção, como também cria essa nova forma de pesquisá-la. E em que consiste essa nova forma? Consiste em tomá-la dentro da dinâmica da vida psíquica e não separar os aspectos orgânicos dos psicológicos laboratorialmente, como fizeram os fisiologistas até então quando a assumiam como um estado dentro de outro estado.

Alguns limites devem, contudo, ser apresentados em suas concepções. O primeiro deles destacado por Vigotski (2003) é assumir a sexualidade como a pedra angular para a

psicanálise, reduzindo toda a dinâmica da vida emocional a esse aspecto e, por conseguinte, toda a vida psíquica. O segundo limite jaz exatamente naquilo que ele pretendeu negar: o naturalismo. Isso porque, em sua teoria, o desenvolvimento psicológico ocorre por uma força de mesma ordem que impulsiona todos os indivíduos. O que ocorre em Freud, porém, é que oposto a James e Lange ele não terá os processos fisiológicos como seus determinantes, tendo de recorrer à metafísica, como mostra Delari (2009).

Outro autor oriundo da psicanálise, ao abandonar a sexualidade como a gênese dos processos psíquicos avança frente à perspectiva freudiana. Adler (1931) vê a emoção como componente indissociável dos momentos de constituição da personalidade, mas por vezes recalitra entre assumi-la como instintiva ou psicológica superior, o que o faz também recorrer à metafísica. Todavia, em sua obra *What Life Should Mean to You*, Adler se propõe a colocar a psique e o corpo no mesmo plano, recorrendo para isso às emoções, e a eleva a uma posição e função de destaques. Sobre isso, Vigotski (2003, p.97) afirma que enquanto nas teorias anteriores a emoção atuava como uma “surpreendente exceção, uma tribo agonizante”, agora ela passa a estar relacionada com toda a formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade.

Se a psicanálise freudiana assumia a sexualidade como um princípio geral que orienta o prazer e o desenvolvimento psicossocial, para Adler este princípio estará na superação do sentimento de inferioridade, promovido pelo self criador, conforme Hall & Lindzey (1973). Aparentemente Adler discorda da proposta freudiana, entretanto, nesse ponto a confirma, porque não abdica do princípio do prazer, embora o desloque para o interesse social futuro do infante, rompendo com a rígida determinação das vivências da primeira infância conforme esta figura na obra freudiana. Percebendo esse limite, mas concordando que o círculo da vida emocional participa efetivamente da constituição da identidade também na fase adulta, Vigotski (2003) analisará o trabalho de outra autora que investiga, por meio de pesquisa com crianças, o princípio do prazer, seu nome é Bühler.

Tecendo uma crítica ao tratamento dado por Freud às emoções em seu trabalho, o psicólogo gestaltista Bühler (1879-1963) não só questiona a determinação da vida psíquica da criança ser regida pelo princípio do prazer, mas demonstra experimentalmente que o próprio prazer que impulsiona a crianças à atividade muda de lugar no sistema de outras funções psíquicas. Para isso ele propõe diversos experimentos com crianças e chega a três momentos: o primeiro é que o prazer persegue sua saciação imediata, que é acompanhada de uma

manifestação emocional resolutória, a ela correspondente, *Endlust* (prazer final), como ocorre com a busca do prazer no ato sexual; no segundo, o prazer é deslocado para o processo de sua atividade e durante esse período aparecem os traços emotivos, *Funktionslust* (prazer funcional); já no terceiro momento, *Vorlust* (antecipação do prazer), a manifestação emocional oriunda do prazer encontra-se no início da atividade, como ocorre por exemplos nos jogos de adivinhação. O redirecionamento dos centros que produzem essas sensações de prazer coincide com a atividade predominante desempenhada pela criança em dada faixa etária, o que constitui a formação do hábito. Este então encontrará suporte não necessariamente no resultado da ação, mas na ação em si.

Assim, o resultado a que chegou suas pesquisas expõe de que maneira a emoção, outrora estudada apenas com ponto de apoio quase eminentemente biológico, *Endlust*, transforma-se gradativamente num processo psicológico superior, *Vorlust*, além de enfatizar a dinâmica do movimento desse prazer. Tais resultados chamaram a atenção de Vigotski (2003), embora ele os qualifique como “um pálido reflexo da expressão de toda a diversidade possível na vida emocional” (p. 100). Destarte, os dados de Bühler anuam com a função da atividade na constituição da emoção enquanto manifestação psicológica superior, em conformidade com os pressupostos teóricos de Vigotski.

Outro teórico que se ocupou da vida infantil, tanto daquelas crianças normais como das anormais, combinando seu estudo com o de pessoas adultas, foi o suíço Claparède (1873-1940). Até então, a emoção era tomada como sinônimo de sentimento e vice-versa. É mérito do suíço a compreensão de que, embora na aparência elas sejam semelhantes, na essência estas se distingam e por vezes, de maneira contraditória. Se, conforme defendiam os darwinistas ainda que de maneira bastante simplificada, a emoção serviria à proteção e, como demonstrou Cannon, ela prepara o corpo para a execução de uma ação, o que dizer daquela reação paralisadora que muitas vezes compromete a própria ação e a inviabiliza? Por outro lado, se cabe à emoção a função de corruptora da vida psíquica, de que maneira o homem decidiria entre essa ou aquela ação quando frente ao perigo? Caso se confrontasse um problema como o outro, a vida emocional vegetativa explicaria a dinâmica da consciência, mas não explicaria a si mesma enquanto um fenômeno psicológico superior. Talvez por isso Freud tivesse recorrido em algum momento a uma explicação topológica por instâncias.

O arguto Claparède, apud Vigotski (2003), percebendo a encruzilhada a que chegou a teoria freudiana, vai buscar respostas na dinâmica da própria emoção: naquilo que a produz e

naquilo que ela mesma produz. Por exemplo, conforme a teoria biologicista mostra, se a emoção for reduzida à sua função biológica, como explicar a gama crescente de emoções que acompanham o desenvolvimento histórico? Ou no caso da teoria freudiana como essa função afetaria toda a vida psíquica determinando seu avanço? A pretensa função de proteção poderia ser questionada ao se tomar aqueles eventos onde ao contrário de promover fuga ou ataque, o organismo paralisa-se frente à ameaça. E no caso do homem, aquele que souber de antemão do perigo responderá de forma diferenciada daquele que o desconhece. Então a resposta orgânica não pode ser destacada do aspecto psicológico que a engendra, e essa reação será de duas ordens: uma emotiva, imediata e a outra de caráter sentimental, superior. Embora ambas contenham aspectos biológicos e sociais intrínsecos, no segundo caso há a permanência da sensação advinda da experiência, bem como a possibilidade de previsão e controle da ação.

Para ilustrar essa afirmação, pode-se tomar como exemplo o conhecido experimento em que Claparède, apud Feinstein & outros (2010), cumprimenta uma paciente amnésica e entre seus dedos há um alfinete. Na próxima vez em que vai cumprimentá-la, a paciente estende a mão e rapidamente a recolhe, sem se lembrar do evento anterior, e por alguma razão não cumprimenta Claparède. Os dois eventos embora induzam à mesma resposta (cumprimentar) indicaram sua dissociação, onde a lembrança não consciente do evento anterior foi um fator crucial para a resposta diferenciada do segundo caso.

Por meio dessas pesquisas o suíço chega então à diferenciação entre sentimento e emoção, onde para aquele há uma elaboração cognitiva prévia da resposta, enquanto nessa última há a carência dessa elaboração. Aparentemente as manifestações exteriorizadas podem ser as mesmas, mas quando se considera as circunstâncias, as passagens e os momentos na elaboração dessas manifestações, percebe-se que são qualitativamente diferentes.

No mesmo sentido das pesquisas de Claparède, Lewin (1935) buscou explicar experimentalmente a complexa dinâmica da vida emocional, desbancando a pretensa “profundidade psicológica” (VIGOTSKI 2003, p. 102) dos psicanalistas Freud e Adler, uma vez que eles hipostasiaram seu estudo experimental. Em sua obra *A Dynamic Theory of Personality*, Lewin (1935) mostra a dinâmica dos estados emocionais e como uma sensação emocional não resolvida, se oculta, mas permanece existindo. Os estados afetivos não são, para ele, traços que se associam com outros aspectos psicológicos, mas sim uma estrutura concreta desse processo, ainda que aparentemente ausente de emoção. Mesmo as atividades

eminentemente intelectuais estão imbricadas na dinâmica da emoção – ela não é parte do processo, mas se constitui no todo do processo.

Para Lewin (1935) as emoções não estão associadas ou dissociadas desse ou daquele aspecto, mas se constituem na integralidade de todo o processo psicológico. Assumindo a mesma direção, Vigotski trará à discussão de forma sumária, de um lado as recentes conclusões das neurociências daquele momento e de outro, a psicopatologia. Na primeira, ele mostrará que a emoção possui centros nervosos no cérebro, mas que nem sempre correspondem de forma direta a uma dada resposta ou que aquilo que sinalizam externamente, nem sempre representam um estado psicológico. A senso-percepção pode ser confusa e aferir reações emocionais estranhas e aparentemente disjuntivas, caso os centros nervosos córtico-subcorticais estejam prejudicados.

Por meio do exposto acima, Vigotski (2003) demonstra que mesmo quanto à senso-percepção, desde seu momento inicial de afecção até sua significação e resposta comportamental, a emoção unifica todo o processo. O que ocorre, porém, no quadro de algumas patologias de pensamento autista é que a emoção dirige todo esse processo, enquanto no pensamento realista a direção é efetuada pela razão. Outro ponto ainda nas patologias, é que a emoção é subvertida constituindo sentimentos de outra ordem, entretanto estes pontos não serão aprofundados aqui.

Pelo panorama geral, desde os primórdios da investigação da teoria das emoções, com suas proposições iniciais com Bell (1930) e Darwin (1902) até as concepções de Claparède apud Feinstein & outros (2010) e Lewin (1930) avançou-se da pesquisa experimental, cujo alicerce era a biologia naturalista, para as considerações dos aspectos culturais que transformam sua constituição. No entanto, os estudos daquele momento ainda mantinham-se na oposição entre aspectos individuais e sociais, sem oferecerem uma resposta adequada para como esses se convertiam naqueles. Além disso, mantinha-se a dicotomia entre afeto e pensamento que se perpetua nas investigações da ciência psicológica.

Por outro lado, os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, podem oferecer um caminho ‘por uma via’ para prosseguir nessa investigação, que não pôde ser concluída devido à morte precoce de Vigotski. A partir das pistas deixadas por ele, é possível nortear o estudo desse fenômeno. Mas para tanto é crucial situar suas concepções no conjunto geral de sua teoria e da história desta.

2.8.2. Algumas considerações sobre o estudo das emoções

A série de discussões sobre as pesquisas realizadas até aquele momento sobre a temática das emoções aponta para a preocupação constante de Vigotski em abrir caminhos para seu estudo a partir de sua teoria Histórico-Cultural. Os limites teórico-metodológicos que elas enfrentavam expunham os entraves que a ciência psicológica daquele momento sofria. Ainda que essas restrições compusessem uma realidade da ciência psicológica mundial, o embate entre seus diversos ramos emergia de maneira belicosa na Rússia. A situação de miserabilidade e de atraso em relação à Europa, os altos índices de analfabetismo, a grande dependência intelectual, a recente Revolução de 1917 e seus movimentos sociais anteriores, dentre outros fatores, apontavam para a necessidade da aplicação prática da ciência psicológica aos problemas reais do povo russo. Por isso, a tentativa de Vigotski de construir uma nova psicologia é atinente à realidade por que passava, fazendo com que a psicologia deixasse de ser “uma ciência mais ou menos ‘neutra’” para passar a “verificar seus esquemas explicativos em situações reais” dando “respostas a problemas de significado vital para a sociedade” (SHUARE 1990, p. 24).

Assim, analisar e compreender os limites da psicologia tradicional (teoria, metodologia e técnica), significou empreender uma revolução no campo da ciência psicológica, reflexo e ação direta daquela transformação que se desenrolava nas ruas da Rússia. Ao mesmo tempo, firmaram-se os alicerces para o estudo do psiquismo de um novo homem, mas sem com isso desprezar as bases para essa nova constituição. Por isso, Vigotski não desconsiderou os achados da psicologia russa até aquele momento e nem ignorou as bases filosóficas desse conhecimento, mas confrontou-os com os pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Esse embasamento fundamental às ciências gerais, no caso da psicologia torna-se um princípio metodológico essencial, tanto por sua dimensão gnosiológica quanto pela ontológica. Isso porque o objeto de estudos da ciência psicológica é sobretudo complexo e mutável e sua dinâmica obriga à utilização de um método capaz de captar o fenômeno no seu movimento. Pelos princípios que encerra, a dialética é mister para tal fim, posto que tem por base como mostra Shuare (1990) dois princípios: o primeiro o da vinculação e interdependência dos fenômenos, e o segundo, a unidade e luta entre os contrários.

Destarte, é possível perceber por esses princípios que é imprescindível buscar e explicitar conceitualmente o sistema em que o objeto é formado assumindo tal e qual aspecto

e fazê-lo na dinâmica interna desse objeto, visto que a parte é o reflexo da totalidade, podendo ser tomado, portanto, como seu microcosmo. Esse reflexo não deve ser confundido com uma mera correspondência ou cópia passiva da realidade capaz de criar um novo fenômeno, o psiquismo. Na verdade, a realidade material é condição primordial para seu aparecimento, e este reflexo é uma nova qualidade dessa mesma natureza.

Sobre isso diz Plekhanov apud Vigotski (2004, p.363): “A psique é uma qualidade ou propriedade especial da matéria, mas a qualidade não é uma parte da coisa, e sim uma faculdade especial”. Entretanto, Vigotski (2004) salienta que “A psique não é uma de muitas propriedades, mas uma de duas [...] existem dois princípios e não um de muitos” (p.364). Ou seja, a realidade material constitui o psiquismo, todavia é anacrônica a suposição de que ela só possa ocorrer mediante condicionamento, desprezando a consciência e sua essência histórico-cultural. Por essa razão as teorias reflexológicas de um lado e o idealismo de outro não satisfariam as condições para uma teoria de base dialética, pois esta deveria abarcar “a natureza, o pensamento, a história” e ser uma “ciência em geral, universal ao máximo” (VIGOTSKI 2004, p. 393).

2.8.3 Limites clássicos à investigação das emoções: possíveis aberturas para Psicologia Histórico-Cultural

A teoria dos sentimentos e das emoções é para Vigotski (2003b) “o capítulo menos elaborado da psicologia tradicional” (p.114). Para ele seria mais difícil, dentro do campo psicológico, estabelecer critérios para descrição, análise, vinculação e classificação nessa área, do que em qualquer outra na psicologia. Tais limites, contudo, foram paulatinamente derribados por vários teóricos, dentre os quais se cita o próprio autor. No entanto, a dicotomia entre pensamento e afetividade volta e meia entravava as pesquisas nessa área, como ele já fazia notar: “Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento [...]” e prossegue:

De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil. (VIGOTSKI 2010, p.16)

Assim, embora as pesquisas nesse campo tenham caminhado ao considerarem seus aspectos culturais, a cisão entre pensamento e afeto tem se mantido. O caminho encontrado por alguns é aprofundando-se nos aspectos biopsicofisiológicos do fenômeno como o faz Damásio (1996) ou nos antropológico-culturais, como apontam os trabalhos de Lutz (1988).

Essa cisão intensifica-se na realidade prática e expõe questões de difícil resolução como é aferível no cotidiano escolar tal como apontam Leite (2006) e Arantes (2003). Nessa coletânea de trabalhos, os autores mostram que o pensamento e o afeto têm dimensões igualmente importantes, havendo de se superar o dualismo entre essas instâncias. Para isso é necessário que os afetos saiam do lugar do patológico, do engodo, para assumir uma posição de destaque capaz de propiciar reformulações no pensamento, instigando assim às novas formas de ação. Para Vigotski (1999), como já foi destacado, as emoções, ao entrarem em contato com outros elementos da vida espiritual, produz novíssimos sistemas. Nessa perspectiva a função que a emoção exerce não se configura como antitética ao pensamento, mas como sua parte constituinte.

Todavia o modo descrito acima de se assumir a relação entre afeto e pensamento pode ser verificado no trabalho de vários autores contemporâneos, por exemplo, nos do próprio Damásio (1996). Entretanto ele fará uma passagem imediata entre as duas instâncias, abdicando do elemento mediacional dessa relação, portanto da dialética como princípio dinâmico da transformação de ambas as instâncias. Além disso, a emoção exerce uma função identitária para o sujeito, como mostrou Vigotski (2004b) e aquela precisará de um nexo causal que a integre à dinâmica das demais funções – a consciência. Pela carência de uma teoria desse porte, Damásio (1996) precisará recorrer novamente ao neodarwinismo.

Pelo caráter histórico-social da teoria vigotskiana, o fenômeno deve ser buscado na dimensão histórica de sua construção bem como na função que ele passa a exercer nas condições reais de vida, tendo em vista que a atividade constitui as funções psicológicas superiores, como já fora dito anteriormente. Assim sendo, além do nexo causal e funcional, a emoção deve ser abarcada naquilo que ela representa como um determinado estado psíquico, na especificidade de um dado momento social. Nessa perspectiva, ela deixa de ser um substrato, resquício de uma vida ancestral e passa a assumir uma dimensão atualizada. Depreende-se também que enquanto função, seu papel é de “direção e orientação das reações” (VIGOTSKI 2003b, p. 118) e de “organizador interno dessas reações” (idem), e não de

desajuste e desencontro, como propõem algumas teorias atuais como as de Goleman (1995), sobre tipos de inteligência.

Prosseguindo com a natureza histórico-social da teoria e suas implicações para o estudo das emoções, Vigotski (2004b, p. 126) sinaliza que “[elas] aparecem somente historicamente e são combinações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções”. Tal fato apontado por ele conduz à necessidade de proceder a um estudo da gênese e desenvolvimento de determinada emoção, averiguando como esta se ligou à totalidade da dinâmica psicológica. Não se trata de realizar julgamentos valorativos sobre ela, mas de expor a complexidade de sua dinâmica, destacando-se sua função e vinculações. A integralidade desse processo constitui-se pelo movimento entre intelecto e afeto e exige que se capte esse movimento no solo em que ele se desenvolve.

Tal investigação, contudo, contrapõe-se a determinados aspectos histórico-sociais, dentre eles o desenvolvimento do sistema capitalista, promotores de uma conotação negativa que a sociedade, inclusive a científica atribui às emoções, como é possível se verificar: pelo lugar inferior a ela reservado no decurso da história social; pela supervalorização da dimensão racional para a contabilização da mais-valia; pelos avanços e prevalência dos estudos da linguagem de programação computacional que abdica do aspecto emocional que a linguagem encerra; pelo tratamento secular a ela atribuído por algumas escolas da psicologia; para citar apenas alguns fatores.

Assim, ao mesmo tempo em que é preterida pelas ciências, ela rende muitos dividendos aos escritores que a tomam como objeto de análise, seja para rechaçá-la, seja para valorizá-la. Isso poderia indicar a recuperação de um conceito atravessado por contradições e que exige um grande empenho em sua investigação. Mas, segundo Sawaia (2010), isso exprime o desejo de investigar as emoções com receitas rápidas como *fast-foods*. Daí decorre a deflagração de cursos de educação racional dos sentimentos, de controle e mesmo da medicalização dessa emoção. Assim, integrada ao sistema, ela se configura em Capital.

As pesquisas empreendidas por Vigotski, todavia, contrapunham-se ao que foi exposto acima. Na verdade, sua construção teórica devolve movimento ao pensamento, que pode ser obliterado por regimes ou sistemas totalitários. Advém disso a constante preocupação em apresentar os fenômenos em seu movimento de constante transformação, no caso, do afeto à emoção e desta ao sentimento. Desse modo, como mostra Magiolino (2010,

p.168) o movimento das emoções desenvolve-se na história, “impregnadas de valor no processo de tomada de consciência na relação com o outro, na e pela linguagem e o processo de significação...”. Em suma, além da riqueza teórica encerrada na pesquisa das emoções esta se amplia ainda para outro campo: o da ética.

3. MODELOS ATUAIS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EDUCACIONAL

Muitas concepções e matizes permeiam os processos de psicodiagnóstico envolvendo queixas escolares. Os levantamentos efetuados por Souza (2005) de prontuários de atendimento realizados em quatro Clínicas-Escola de diferentes universidades apontam para a prevalência de dificuldades escolares, perfazendo 78% das queixas. Dos mais de 280 prontuários analisados, muitos deles sequer traziam dados sobre o grau de escolaridade da criança e a minoria destacava a situação socioeconômica da família. Constatou ainda, por meio de entrevista com os acadêmicos que realizaram as triagens, o predomínio de concepções clínicas, onde a psicanálise, com um enfoque psicopedagógico, teve maior prevalência sobre as demais abordagens, que serão analisadas mais adiante. Além disso, muitos professores responsáveis pela disciplina Estágio nas instituições de ensino participantes dos atendimentos afirmavam que propor considerações de âmbito social, no caso dos atendimentos clínicos realizados, extrapolaria os limites do campo psicológico. Esse pensamento, no entanto, obedece aos pressupostos epistemológicos em que cada uma das instituições se fundamenta.

As intervenções realizadas derivam de análises centradas em aspectos individuais como os orgânicos, os cognitivos e os afetivos ou da relação familiar que de alguma forma determina o destino individual da criança, sobretudo no âmbito de sua afetividade. Esse modelo de atendimento é assumido por muitas concepções, por isso a seguir apresentaremos algumas delas.

3.1. A psicopedagogia clínica e suas implicações na avaliação psicológica da queixa escolar: reflexões sobre a relação da afetividade com a racionalidade

No livro *A Inteligência Aprisionada*, Alicia Fernández (2008) esboça sua concepção sobre o diagnóstico psicopedagógico clínico, e procura investigar os aspectos individuais e familiares da criança que interferem na relação ensino-aprendizagem. Para ela, o papel do

psicólogo é o de libertar a inteligência da criança através do resgate do prazer de aprender, trabalhando tanto na prevenção como na intervenção sobre os fatores que geram o problema. Para isso, o psicodiagnóstico seria fundamental, pois clarificaria e ordenaria hipóteses com vistas a uma intervenção eficiente. Isso não significa que ele teria a função de um oráculo, mas ofereceria um prisma pelo qual se poderia enxergar a dinâmica do problema. A autora, entretanto, proporá uma série de modificações no psicodiagnóstico, mais condizentes à realidade da demanda atendida. Entre essas mudanças está: considerar a situação socioeconômica, a particularidade do paciente e a interdisciplinaridade do trabalho; a inclusão da família no diagnóstico; e a função da instituição educativa.

Apesar da série de questões levantadas, suas análises nos capítulos posteriores estarão centradas nas particularidades do paciente e na inclusão da família no diagnóstico. Quanto aos fatores sociais, estes estarão engendrados na instituição escolar, onde esta última será assumida, seguindo as palavras de Mannoni, como “o lugar que hoje se converteu em fábrica de neuroses – que são ‘tratadas’ posteriormente em escolas paralelas chamadas de hospitais-dia” (apud FERNANDEZ, 2008, p. 88. Destaques no original).

Desta feita, os problemas de aprendizagem serão tomados pela autora como sintomas neuróticos, expressando o retorno de conteúdos outrora reprimidos e tornados inconscientes. Estes aludiriam sinais internos que seriam organizados e entendidos dentro de uma rede de significantes. Daí serem chamados de Problemas de Aprendizagem-sintoma. Estes demarcam, para ela, o conflito e o retorno do reprimido.

Outra característica do problema apareceria como uma Inibição Cognitiva, estando qualitativamente diferenciado da Aprendizagem-sintoma:

Estes sintomas, contudo, não emergem no corpo, mas na estrutura da inteligência. A inibição cognitiva divide com o sintoma uma etiologia onde o que prima são os fatores individuais e familiares, quer dizer, a articulação do organismo, o corpo, a inteligência e o desejo na história original de um ser humano (FERNANDEZ, 2008, p. 86).

Como o objeto de conhecimento para a autora é sexualizável, o conhecimento também o será, tendo em vista que conhecer implica em aproximação. Nas palavras da autora (2008, p. 87), “Sexualiza-se a elaboração objetivante e então evita-se usá-la”. Assim, a criança evitará pensar e ainda que esteja preservada a lógica implicada no ato, este estará comprometido.

Um terceiro problema apresentado pela autora chama-se de Fracasso Reativo. Enquanto no primeiro e segundo casos, os fatores produtores de dificuldades centram-se em caracteres individuais e familiares, esse terceiro, que representa 50% dos casos atendidos tem por base a instituição socioeducativa. Esse problema deriva da má inserção no meio educativo, sendo para ela de mais fácil resolução, por não estar inserido na estrutura interna do paciente e nem compreender significações atribuídas inconscientemente pelo sujeito à aprendizagem. Por se tratarem de aspectos inconscientes, tanto o primeiro como o segundo fatores seriam de difícil resolução, ao contrário do terceiro.

Para Maia et al (2008), a visão de Fernandez (2008) está balizada nas concepções de Sara Paín (1992) sobre a relação entre pedagogia e psicologia e entre psicanálise, materialismo histórico e psicologia genética. Paín (1992) buscou desvelar todos os problemas que constroem o fracasso escolar, desde aqueles aspectos orgânicos inerentes ao aparelho psíquico, como os psicológicos e sociais, que determinariam as formas e conteúdos da aprendizagem e da relação social em que se constrói o conhecimento.

Para tratar dos aspectos psicógenos, Paín (1992) recorreu ao texto freudiano chamado Inibição, Sintoma e Angústia. A partir dele, a autora buscou compreender como os aspectos subjetivos, tomados como sinônimos de afetivos, poderiam atrapalhar o processo de aprendizado (cognitivos). Perfazendo a diferenciação proposta por Freud entre inibição e sintoma, a autora toma a inibição como a diminuição da função da aprendizagem, em que o sintoma seria a transformação dessa função. Assim, o problema configurar-se-ia como uma reação neurótica à interdição da satisfação, definição essa inteiramente defendida por Fernández (2008).

Outra autora cujos trabalhos sobre educação exerceram grande influência sobre Fernández foi a psicanalista Mannoni (1977). A referida autora vê a instituição escolar como um agente a serviço da destruição do desejo pelo novo, onde a vontade de aprender transforma-se em repulsa. Para ilustrar esse juízo ela toma a peça A Lição de Eugène, de Ionesco (1951), em que uma aluna envolta num jogo de poder criado por um professor sádico e idealizador, aos poucos se torna estúpida e afásica. Essa relação docente, para a autora, calcada no desejo do mestre e na mortificação do desejo da aluna, explicita a maneira como as instituições aniquilam o aluno. Assim, paradoxalmente o aluno é impedido de aprender, cabendo à instituição produzir neuróticos à maneira *standard*. Dessa maneira, o sintoma do não aprender representaria a parte saudável do aluno, enquanto muitos, que não apresentam

quaisquer sintomas classificáveis estariam na verdade reclusos a patologias escamoteadas pela normatização.

Na perspectiva de Mannoni (1977), os interesses da educação parecem divergir daqueles do aluno e, em outras palavras, indivíduo e sociedade estariam diametralmente opostos. Em se pendendo para um lado a balança, o outro acabará destruído. Há então que se fazer uma escolha pela sociedade - representada pela instituição escolar-, ou pelo indivíduo - produzido na triangulação edípica. Outra oposição, derivada da relação indivíduo-escola, seria a do cognitivo contra o afetivo. A violência intrínseca à instituição escolar não só manipularia as formas de pensamento, mas também produziria um sentimento de ojeriza ao conhecimento. É possível notar a polarização gerada pelas considerações da autora, entre afetividade e pensamento, indivíduo e sociedade, instâncias internas e realidade externa, etc. Se for assim, o eu infantil deve ser protegido do sadismo institucional promovido pela escola e protagonizado pelos professores.

Qual seria então o lugar capaz de proteger dessa mácula ou curá-la, caso a criança já tenha sido vitimada pelo sadismo escolar? Caberia ainda outra pergunta: Seria possível estender o caso de Ionesco (1951) a todo e qualquer professor ou a toda e qualquer instituição escolar?

Para Neder (1998), depreende do quadro exposto acima que a totalidade da dinâmica psíquica da educação circule nas idealizações do educador. A imagem da criança pura, assimétrica à do educador castrador, cristaliza os desejos da primeira e aniquila as defesas do segundo. O inconsciente salta hora em direção ao educador, hora em direção à criança. Nas palavras da autora,

A teoria do narcisismo (idealização) desmonta o mecanismo do autoritarismo pedagógico e mostra (Schereber, por exemplo) o quanto o educador pode ser enlouquecedor. Mas daí a dizer que toda educação enlouquece é um passo dado desnecessariamente, na medida em que se postula que toda educação 'é' coação porque o 'todo' da educação é uma parte do narcisismo (NEDER, 1998, p.101. Destaque no original).

Essas asseverações à educação tropeçam num obstáculo, o de paralisar a criança e transformá-la em mero receptáculo incapaz de agir sobre o conhecimento ou sobre os desejos do adulto e, em última instância esboçam a imagem de uma criança sem desejo. Nessa medida, a complexidade de sua dinâmica psíquica fica limitada à sua cognição, uma vez que suplantado o desejo, não há lugar para o afetivo e quando esse aparece, o faz para tamponar a

cognição. Assim, inteligência e afetividade assemelham-se a uma gangorra, onde sempre que uma ascende, a outra declina. Desse modo, pareceria não haver saída para as crianças e todas desenvolveriam algum tipo problema de aprendizagem, ainda que não o manifestassem, o que é um contrassenso. Além disso, o único lugar seguro à criança parece ser o da clínica.

Buscando desfazer a ruptura e oposição entre afetividade e inteligência, Lajonquière (1993) na publicação ‘De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens’, articula as contribuições de Piaget com o Complexo de Édipo. Para ele, psicanálise e psicologia genética são correntes cujo estudo é obrigatório para quem pretende abordar questões de pedagogia e de psicologia, pois elas têm “sólidos paradigmas teórico-práticos aos quais rapidamente atribui-se, por hábito, o direito de pensar a afetividade, o primeiro, e a inteligência o segundo” (p.116).

Ainda que analise ambas as epistemologias, ele não pretendeu uni-las. Para ele, não há a necessidade de se criar um conceito de afetividade apto à teoria genética, porque ele já existe na teoria. Trata-se, na verdade, de explorar a compreensão que Piaget fazia da afetividade ao tomá-la apenas como ponto de partida para ação, sem, contudo, participar da dinâmica constitutiva da inteligência. Para ele, muitas críticas a Piaget são infundadas e escondem uma visão de ciência empírico-positivista que mantém a dualidade razão/afetividade. Para escapar às armadilhas desse antagonismo é “necessário descartar de vez os termos fatores, aspecto e/ou variáveis ao nos referirmos à afetividade e à inteligência” (LANJONQUIÈRE, 1993, p. 119), posto que a análise desses conceitos, quando assumidos como entidades pré-concebidas, foge à sua inter-relação constitutiva, dando-lhes um caráter de imanência.

Para proceder à análise de suas inter-relações é necessário, para ele (1993), partir do conceito piagetiano de equilíbrio, que se caracteriza como o mecanismo que possibilita a evolução progressiva do conhecimento, desde o estágio mais simples (sensório-motor) do desenvolvimento até o nível mais complexo (operatório-formal). Nesse está esboçado o caminho para a aquisição das categorias lógicas socialmente compartilhadas, que sustentam o refinamento do conhecimento abstrato. Há, todavia, percalços e descaminhos nesse processo de aquisição, posto que o sujeito tem vicissitudes e se conecta a outros, que também têm suas vontades. Existe, pois, a presença de um sujeito que deseja à medida que adquire conhecimento, e às vezes em conflito com o desejo do outro. A teoria piagetiana, entretanto, faz coincidir pensamento e subjetividade, olvidando-se dos recuos e crises aos quais o

psiquismo é tributário. Haveria, então, a necessidade de seccionar inteligência e desejo, onde à primeira caberia produzir o conhecimento e ao último, o saber. Ao entrarem em desacordo, produzir-se-ia a fratura no processo de aprendizagem, advinda do choque entre essas duas instâncias. Outra necessidade de se proceder a uma ruptura está em que, enquanto no desejo que engendra o saber prevalece a esfera inconsciente, portanto da falta, o conhecimento habita a dimensão consciente da subjetividade. Assim, ambas estariam em campos divergentes e obedeceriam ao seu próprio tempo e lógica.

Em suma, toda educação tenta repor aquilo experimentado como falta. Essa falta de ser para outro é creditada como uma espécie de fracasso educativo a ser reparado. [...] A educação visa articular simbolicamente um mandato restitutivo de uma ordem – de uma exigência – sempre perdida, bem como só se educa a partir do lugar da dívida contraída de seu próprio pai. (LANJONQUIÈRE, 2006, p.101).

Ainda que ambas tenham suas especificidades, essas dimensões estariam sutilmente entrelaçadas e suas ordens irreduzíveis uma a outra. Há que se demarcar ainda outra diferença: enquanto uma teria tem por base a maturação orgânica em sua interação com o meio social (psicogênese), a outra se constituiria pela relação edípica e pelo interdito do outro (castração). Todavia, ainda que Lajonquière (1993) se proponha efetuar sua análise nos meandros dessa relação, ao que parece, a ordem do saber impõe-se a do conhecimento. E a recíproca, contudo, não é confirmada.

Enquanto a psicogenética postula que o sujeito, em sua origem configura-se como um organismo cuja potência maturacional, em interação com seu meio, condiciona o desenvolvimento do psiquismo, a psicanálise em sua vertente lacaniana, por sua vez, aposta no estágio do espelho e no complexo de Édipo. Para Lajonquière (2006) a mãe não só atende as demandas orgânicas e de subsistência do filho, mas o faz interpretando-as, de acordo com a imagem que construiu, por sua própria experiência, dessa satisfação. Paulatinamente as manifestações corporais tornam-se códigos que distinguem os desejos da criança demandante e esta se torna alvo dos desejos maternos, refletindo-os e “Precisamente, isso faz desta - de direito e de fato - 'sua criança'”. Isso porque “os dizeres maternos inscrevem-se como pura 'letra' sem sentido na carne infantil, imprimindo uma 'diferença' ou abertura de origem a se desdobrar - o desejo”. Assim, “a impressão implica na produção de um *plus* que marca um antes e um depois no devir das satisfações” (LAJONQUIÈRE, 2006, p.93. Destaques no original).

Para que a criança não seja engolfada pelos desejos e fantasias maternas, aparece um terceiro, que circunscreve a falta, promovendo a ruptura no vínculo mãe-bebê: o nome do pai. Ainda que essa ruptura seja inaugurada com o complexo de Édipo, esta não cessará de acontecer, desembocando nas demais relações sociais com as quais o sujeito por ventura vier a entrar em contato. Consumada a castração edipiana, produzir-se-á uma falta que o sujeito pretenderá inutilmente preencher, dentre outras formas, pela aquisição de conhecimento para assim corresponder à imagem primeira feita pela mãe, que também ficciona uma imagem com relação aos desejos de seus próprios pais.

Vejamos: em primeiro lugar, se um pai, quando educa, transmite uma dívida existencial, é porque deve a seus próprios pais; em segundo, se deve algo, é porque 'deixou a desejar' quando da sua educação nas mãos de seu próprio pai; em terceiro e último lugar, se deve, é porque a educação por ele recebida revelou ser fracassada, no sentido que o avô em questão não conseguiu obter o sucesso imaginário pretendido (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 101).

Assim, a criança fica inserida no antagonismo entre o “querer saber sobre aquilo que falta”, buscando uma razão para esta última e o “não querer saber que”, caracterizado pela recusa, visto que “não há saber possível sobre o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 226). A criança então atenderia a duas ordens: uma marcada pelo Édipo, portanto simbólica, e uma segunda marcada pela exigência empírica. O autor diferencia dessa feita, a essência e a aparência ou o ser e o ter. Com isso acredita deixar a balança simétrica e resolver as contradições deixadas tanto por aqueles que veem a educação como tarefa impossível, como pelos que a assumem enquanto aquisição cognitiva. Todavia, algumas questões permanecem pendentes: estaria o conhecimento definido apenas pelos limites da lógica piagetiana? A afetividade, engendrada no saber, estaria reclusa à esfera inconsciente do psiquismo? E ainda, a instituição escolar reproduziria par e passo a instituição familiar?

Sobre a primeira questão, diz Neder (1998):

Como Leandro de Lajonquière não distingue o conhecimento da ciência, a função do Édipo e da castração é, para ele propriamente ‘epistemológica’: cabe-lhe instituir o sujeito da ciência (o sujeito epistêmico), que a partir de então será capaz de distinguir o ser da aparência, o pai empírico do pai simbólico (p.117).

O conhecimento para o autor fica circunscrito à lógica formal que o sujeito persegue para por fim à sua falta ou pela recusa em aceitá-la. Dessa maneira a afetividade, que impulsiona ou reprime essa busca está governada pelo simbólico e pelo inconsciente,

atualizando o complexo edípico. Se for assim, a afetividade estaria estampada já nas primeiras experiências, servindo de molde às que surgirem depois dela. A história do sujeito e de sua passagem por instituições estaria pré-determinada na triangulação edípica, sendo que as demais experiências seriam suas atualizações. À afetividade cristalizada dar-se-ia preponderância sobre o conhecimento, agora limitado a uma de suas formas: a lógica formal. Dessa feita, inverteu-se a lógica cartesiana, mas se manteve suas bases.

Estendendo a discussão aos problemas de aprendizagem, parece surgir aí um impasse: a criança apresenta problemas de aprendizagem (plano empírico) advindos de sua condição de ser faltante (plano simbólico) ou é essa sua condição que a impulsiona à aquisição de conhecimento?

A resposta a essa questão é dada pelo ponto de partida de sua análise. Lajonquière (2006) responde à questão partindo da noção de educação como restituição à falta simbolicamente herdada, então os problemas de aprendizagem figurariam como uma imagem dessa falta. Já para Mannoni (1977, p.234), “não se educa um indivíduo em função dos fins que lhe devem convir, mas em função das necessidades da sociedade”. Para ela ainda, a escola teria sido convertida numa fábrica de neuroses, incapaz de restituir no plano empírico uma falta que é simbólica. Na verdade, a escola acabaria expandindo-a. Por sua vez, Fernández (2008, p.42) afirma que “justamente a impossibilidade de simbolizar é o que provoca a fratura ou o sintoma”, não estando o problema recluso à falta, mas à impossibilidade de sua simbolização.

Embora a questão esteja abordada de vários ângulos a partir de um viés psicanalítico freudo-lacaniano, nenhuma das três possibilidades apontou para as determinações histórico-sociais que constituíram o problema, e claudica na ruptura entre indivíduo e instituições sociais, naturalizando-os. Além disso, cristaliza-se o processo da constituição da afetividade, enfatizada no plano inconsciente, e amplia-se sua rivalidade com o conhecimento. É nesse sentido que a psicanalista Neder (1998) afirmou:

Críticas como essas, que fundam ‘toda’ a educação no solo do narcisismo e da idealização, privilegiam a rivalidade e transformam a inserção do sujeito na cultura numa espécie de massacre de uma subjetividade natural. Como se pudesse haver aí, anterior e exterior a esse ‘massacre’, outro indivíduo que o da espécie humana – ser biológico. A atividade pedagógica pareceria não ser mais que realização do desejo de destruir o outro, porque educar é enfiar no sujeito coisas que estão fora dele à sua revelia, como criticava Mannoni (p. 158. Destaques no original).

Não seria o caso de problematizar os conceitos, ao invés de assumi-los em suas cristalizações, tendo em vista que isso acaba contribuindo para o distanciamento entre indivíduo e sociedade, afetividade e conhecimento? Ao fazê-lo, porém, seria crucial partir do lugar onde estes são produzidos: a realidade histórico-social.

3.2. Avaliação do Nível Mental e a Perspectiva da Neuropsicologia Cognitiva

Os primeiros testes de Avaliação de Nível Mental foram produzidos no início do Século XX na França, por Alfred Binet (1857-1911) e por seus colaboradores dos quais se destacou Theodore Simon (1872-1961). Daí deriva-se o nome da Escala de Inteligência Simon-Binet, que objetivava indicar o nível de desenvolvimento mental de crianças em processo de escolarização. Todavia, em muitos países, sendo o Brasil um deles, a Escala criada por eles teve seu objetivo modificado e ela foi utilizada para aferir uma suposta Idade do Desenvolvimento Mental e, em muitos casos de Desenvolvimento Social, termos esses não compartilhados por Binet.

Para Vieira & Campos (2011), a proposta inicial dos franceses era a de se compreender a inteligência “como um fenômeno complexo, multifacetado e irreduzível a um único termo” (p.01). Para tanto, foram realizados em Paris estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, aos métodos de ensino e aprendizagem, testes de fadiga mental, classificação de alunos com dificuldades acadêmicas diversas, onde se conjugavam e se sistematizavam saberes da pedagogia científica e psicologia. A sistematização experimental e o rigor metodológico garantiam a fidedignidade dessas pesquisas que elaboraram a Escala de Avaliação de Nível Mental. Por meio dela teria sido possível determinar o estágio de desenvolvimento das crianças nas escolas, o que contribuiria para um atendimento especializado com vistas à produção de estratégias capazes de auxiliar na melhoria e ampliação da capacidade mental dos alunos.

Para Binet o teste de IM retratava um momento da vida da criança, e quando a IM era muito alta em relação à idade cronológica este era um indicador de uma possibilidade de inteligência privilegiada. O psicólogo francês acreditava que a inteligência era algo multifacético e mutável, de acordo com as vivências e momentos, e que as oportunidades para desenvolvê-la deveriam ser oferecidas amplamente. Um comprovante irrefutável dessa opinião é que em toda a sua prática profissional ele se dedicou a auxiliar crianças com IM atrasada, tarefa que desempenhou com sucesso (OLIVEIRA, 2002, p.65).

Binet (1847-1911) dedicara sua vida a atender crianças com dificuldades escolares severas e diversas, de causas até aquele momento desconhecidas. Sua intenção, expressada em sua produção, no entanto, foi abandonada pelos pesquisadores americanos que transportaram da França para os Estados Unidos da América suas construções. Um dos primeiros laboratórios a investir na adaptação do instrumental desenvolvido pelos franceses foi a Universidade de Stanford que desenvolveu o termo Quociente de Inteligência – QI, a partir da adaptação de Lewis Madson Terman (1877-1956), alcunhada por Willian Stern (1871-1938). Esse cálculo consiste em multiplicar por 100 a idade mental e dividi-la pela idade cronológica. Essa adaptação simplificou sua proposta inicial, onde se consideravam diversos aspectos, desde os socioculturais até os emocionais. Além disso, Para as autoras Vieira & Campos (2011), os EUA aplicavam massivamente as provas com o intuito de justificar e respaldar cientificamente os processos de exclusão social e para Oliveira (2002), a Universidade de Standford produziu esse instrumental com o intuito de comprovar que “negros, mexicanos e indo-espanhóis eram portadores de QI baixo por causas raciais” (OLIVEIRA, 2002, idem). Dessa maneira esses pesquisadores, dos quais Burt (1909-1971) foi o mais expressivo deles, deduziram que a educação seria incapaz de resolver um defeito hereditário racial, razão porque se deveriam criar salas especiais de adestramento para um trabalho não intelectual e braçal.

A introdução do pensamento de Binet no Brasil, para Viera & Campos (2011) seguiu outros caminhos: um político e outro de desenvolvimento de uma psicologia científica. O primeiro deles, na década de 1920, ocorreu por meio das obras de Isaias Alves (1898-1968), Ugo Pizzolli (1863-1934) e com o trabalho de Manoel José do Bonfim (1868-1932). Essas pesquisas fomentadas pela área médica pautavam-se no método de aferições binetianas e embora embasadas em estudos experimentais e laboratoriais, essas objetivavam investigar problemas e dificuldades acadêmicas. Deriva desse período a disseminação de laboratórios de pesquisa experimental em psicologia no país.

Será na década de 1930, a partir dos trabalhos de Antônio de Sampaio Dória (1883-1964) e a Lourenço Filho, contudo, que se dará a consolidação e aplicação dos saberes psicológicos e da psicometria no campo da educação, principalmente com a introdução e fortalecimento das produções da pedagogia francesa. Nas décadas posteriores, as contribuições de Binet avançaram para as áreas clínicas (atendimento clínico) e industriais (seleção de funcionários).

Nesse período, a pesquisa com testes psicológicos ganhou um impulso muito grande. Havia a necessidade de se desenvolverem métodos eficientes para a escolarização, pois o país acreditava unanimemente na educação como um fator estruturante de uma nação moderna e democrática e que, por ser moderna e democrática, deveria necessariamente contar com um sistema educacional competente. A psicologia educacional, apoiada no seu mais avançado instrumental - os testes mentais - tornou-se naquele momento a maior aliada da educação e as reformas educacionais, enquanto prática, projetaram a pesquisa em Psicologia (VIEIRA & CAMPOS, 2001, p.421).

A inserção das pesquisas de Binet contribuiu com uma injeção de esperança na política educacional do Brasil. No entanto, ela foi acompanhada pela banalização advinda do empobrecimento das investigações, tanto nos laboratórios como nas salas de aula e a tese de que as pesquisas francesas resolveriam a problemática da educação brasileira enfraqueceu. Acompanha-se, porém, nos últimos anos, a revitalização do uso de provas binetianas conjugadas com os pressupostos cognitivistas no Brasil, como reflexo das pesquisas nos EUA e Europa. A vantagem dessa utilização estaria, sob a ótica do cognitivismo, em permitir captar informações aprofundadas e valiosas sobre as estratégias de pensamento. Tal proposição está respaldada nos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam essa vertente da psicologia e que seguem a seguir.

Para o investigador brasileiro Castañon (2006; 2010), a Psicologia Cognitivista, que não deve ser confundida com Cognitivismo e com a Ciência Cognitivista, embora esteja imbricada neles, se define por seu objeto de estudo: processamento humano de informações; e pelo seu campo de pesquisa: percepção, processamento, decodificação, estocagem, recuperação e utilização das informações. Tais objetos estão em conformidade com a teia teórica que toca diversas áreas do conhecimento, tais como a Matemática, a Engenharia, a Linguística e para o autor, principalmente a Filosofia da Ciência. Essa última alicerça os conceitos do Cognitivismo, enquanto metateoria e define o campo da psicologia cognitivista. Então, enquanto Ciência, ela ocupa um espaço mais amplo que se relaciona com a psicologia, a neurologia, a inteligência artificial e com a Filosofia da Mente. Para Miller (2003), sua interconexão e zona de toque, que compõe o prisma da Ciência Cognitiva, são dadas pela Filosofia, Linguística, Antropologia, Neurociência, Ciência da Computação e Psicologia.

Penna (1984) assinala ainda outra característica que se refere a essa área enquanto doutrina. Nela, observam-se cinco características: regra dos processos cognitivos e comportamentais; construtivismo desses processos; orientação por metas; imagem de um sujeito ativo; recuperação do conceito de consciência. Castañon (2006) acrescenta ainda outras características a essa doutrina, como: inconsciente cognitivo; tendências inatas de

respostas emocionais; e interação entre mente e corpo. A inserção em sua pesquisa de novos elementos por Castañon (2006) ao cognitivismo é uma tentativa de oferecer respostas às exigências atuais e às críticas dirigidas a esse enfoque, pelas diversas abordagens em psicologia e pelos questionamentos dirigidos pelas demais ciências à Psicologia.

A diversidade de teorias com as quais o cognitivismo se comunica expõe seu hibridismo desde os antecedentes de sua constituição. Para Castañon (2006) o movimento cognitivista tem suas raízes nas contribuições críticas de Ebbinghaus (1850-1909), psicólogo alemão considerado o pioneiro no estudo da memória. A partir de um aparato experimental que dispensava o método da introspecção de Wundt (1832-1920) – auto-relato de experiências subjetivas-, construiu um método que garantia a fidedignidade e objetividade da investigação dos PPS. Pela inserção e supressão de elementos em seus experimentos, produziam-se índices e variáveis que podiam ser catalogados e sistematizados. Todavia, havia a carência de um pressuposto hipotético-dedutivo que possibilitasse analisar esses índices, daí a necessidade de procurá-la em outro campo.

Concomitantemente às pesquisas sobre a memória de Ebbinghaus, a psicologia da Gestalt, pelo viés da percepção, assinalava que ela obedecia a uma estrutura prévia e anterior, sendo, portanto, ativa e interpretativa.

O que está por trás do pensamento gestaltista é a crença kantiana de que a mente humana é construída de forma tal que relações lógicas e matemáticas são impostas ao mundo organizando ativamente o material fornecido pelos sentidos – que guarda uma relação de isomorfismo com as estruturas da mente – ao invés de serem recebidas da experiência. A percepção portanto, seria um fenômeno em grande medida *projetivo* (CASTAÑON, 2006, p. 168-169. Destaques no original)

Embora o nexó teórico estivesse bem sustentado, para o autor, seus conceitos ainda eram vagos demais para serem operacionalizados e faltava clareza metodológica. Daí adveio fendas que possibilitaram críticas daquele que para Castañon (2006) e Pena (1984) foi o verdadeiro precursor do cognitivismo: Jean Piaget. Ainda que de forma embrionária, o pesquisador suíço já apontava para as mesmas cinco características assinaladas por Pena (1984) e sustentadas por Castañon (2006). “Para Piaget, o processo cognitivo é regido pela aplicação de *regras*, que são *construídas* durante o processo de desenvolvimento cognitivo através da *ação* no mundo de um sujeito orientado para *metas* e dotado de *consciência* como um fenômeno biológico básico” (p.169. Destaques no original).

Lançados os fundamentos por Ebbinghaus, pela Escola da Gestalt e por Piaget, o psicólogo behaviorista estadunidense Edward Tolman (1886-1959) fundamentou, sob os moldes dos cânones científicos que vigoravam nos EUA, a Ciência Cognitivista. Esse pesquisador desenvolveu e aprimorou o conceito de variável interveniente, que é aquela encoberta pelo organismo, mas que altera as variáveis dependentes e independentes, observáveis. Assim, pôde-se mensurar o efeito de eventos não observáveis predizendo suas consequências para o comportamento, que deixando de estar limitado a reações motoras, como sustentava o behaviorismo nascente, passa a compreender também a complexa estrutura comportamental interna e externa. No entanto, na opinião de Castañon (2006) as explicações psicológicas estavam ainda traspassadas por concepções mentalistas e espiritualistas. E só com o advento da computação, com a Teoria da Informação, com a cibernética e com o avanço das neurociências e da linguística, pôde-se constituir o verdadeiro campo de desenvolvimento do Cognitívismo.

Não é o intuito, porém, analisar cada uma dos pressupostos e influências das teorias acima citadas para o Cognitívismo, tarefa essa já realizada por Castañon (2006) em sua tese e livro dedicados a esse fim. No que tange ao tema desse trabalho, fez necessário esse breve resgate para que se conheça a leitura empreendida pela junção entre Psicologia Cognitiva e Neurociências que tem se propagado no Brasil como um modelo para Avaliação Psicológica, visto que muitos termos empregados só são compreendidos no bojo dessas duas teorias.

Antes de apresentar os aspectos tomados da neurociência para as investigações no campo da Avaliação Psicológica que vem sendo utilizada na área da educação sob os títulos diversos: neuropsicopedagogia, neuropsicologia da educação, neuropsicologia cognitiva aplicada à educação, dentre outros, é necessário destacar alguns pontos de discordância entre os pressupostos que embasam esse trabalho e os aqueles sustentam a perspectiva Cognitivista.

Em primeiro lugar, a recusa completa de Ebbinghaus ao Método do Introspeccionismo de Wundt não lhe garante fidedignidade, tendo em vista que por esse viés decide abandonar o pensamento e a consciência como fenômenos de investigação, dedicando-se apenas a um de seus processos, a memória. Além do que a introspecção se submetida com rigor a um método é um instrumento de investigação e pesquisa. Para Vigotski (2004), as palavras, mesmo as da fala silenciosa, quando mediatizadas podem servir ao investigador. E seria em sua opinião um absurdo desprezá-las.

Visto que a psique, o sistema de reflexos não-manifestos, desempenha esse papel central e primordial no sistema do comportamento, seria um suicídio para a ciência renunciar a investigá-la indiretamente através de seu reflexo em outros sistemas de reflexos. Dessa maneira, levamos em consideração os reflexos procedentes de excitantes internos, ocultos para nós. Desse modo, seguimos a mesma lógica, o mesmo raciocínio e processo de demonstração. Interpretando assim a vida psíquica, o informe do sujeito submetido a prova não é de modo algum um ato de introspecção que aparentemente introduz uma colherada de fel no barril de mel da investigação objetivo-científica (VIGOTSKI, 2004, p.74-75).

O sujeito investigado permanece nesse papel, ainda que observante de si, na qualidade de objeto de experimento. O que ocorrerá, no entanto, é que se introduzirá um novo excitante que duplicará as reações, agora dirigidas não só para o comportamento manifesto, mas também para a consciência.

Em segundo lugar, apropriar-se apenas do estruturalismo da Escola Gestaltista para a formulação de um método de investigação pode inviabilizar a compreensão de suas contribuições que são para Vigotski (2004): a percepção da indissociação entre o interno e o externo para a compreensão do comportamento, visto que as manifestações fenomênicas e corporais são uma unidade; a admissão do processo dialética na passagem da quantidade para a qualidade; e por fim, o abandono de sua metodologia que “[...] procura fundamentar um método subjetivo-objetivo funcional que abarque os pontos de vistas descritivos (descritivo-introspectivo) e funcional (objetivo-reacional)” (p.91. Destaques no original).

O terceiro ponto de discordância está na definição da consciência como aparato biológico, que Pena (1984) acredita encontrar referências em Piaget. Na verdade, o que este faz é derivá-la do egocentrismo infantil, que está mais próximo das concepções psicanalistas que sustentam que o sujeito é narcisista e seu pensamento é autístico, do que das proposições neodarwinianas que apregoam a herança hereditária como base para o desenvolvimento do pensamento e da consciência.

‘O pensamento autístico é inconsciente’. É dessa definição que partem tanto Freud quanto Piaget. O pensamento egocêntrico, afirma Piaget, também ainda não é consciente na sua plenitude, e neste sentido ocupa posição intermediária entre o raciocínio consciente do adulto e a atividade inconsciente do sonho. ‘Uma vez que a criança pensa para si’, diz Piaget, ‘ela não tem nenhuma necessidade de conscientizar o mecanismo do próprio raciocínio’. Piaget tem razão ao evitar a expressão ‘raciocínio consciente’, por considerá-la bastante escorregadia, e por isso prefere dizer que no pensamento da criança domina a lógica da ação mas ainda não existe a lógica do pensamento (VIGOTSKI, 2004, p. 42. Destaques no original).

Assim, há divergências acentuadas entre o conceito de egocentrismo infantil que sustenta as teses de Piaget e se comunica com conceito de autismo em psicanálise e os de consciência biológica proposta por Pena (1984) e sustentada por Castañon (2006).

Essas três lacunas que sustentam os pressupostos do Cognitivismo na compreensão do comportamento obrigam-no a buscar conexões com outras áreas que lhe concedam a coesão científica esperada. Além disso, essas ligações fizeram-se necessárias como um antídoto à simplificação nas explicações da constituição dos processos psicológicos superiores e ainda para responder às críticas de que se trata de uma teoria adaptacionista que usurpa a consciência e a autonomia humanas. A variável interveniente de Tolman não resolveu o problema da integralidade do comportamento, mas o expôs e o complexificou. Daí as conclusões referentes à complexidade da explicação psicológica e da autonomia humanas de Castañon (2010) -, sem resolver as questões relativas à complexidade da explicação psicológica e da autonomia humana, o Cognitivismo ignorou e agravou esses aspectos.

Expostos os pontos de divergência com os fundamentos do Cognitivismo, passemos para os aspectos das neurociências absorvidos pela Psicologia Cognitivista no âmbito da Avaliação Psicológica.

Para Capovilla (2007) a neuropsicologia cognitiva toma o processamento de informação como operações mentais necessárias à realização de tarefas. A avaliação psicológica nessa vertente possibilita investigar os processos subjacentes às atividades superiores, correlacionando-o com o funcionamento neurológico. Os aspectos avaliados pelos testes, geralmente informatizados – o que garantiria rapidez e confiabilidade-, aferem a atenção, o processamento visoespacial, as linguagens oral e escrita e as habilidades aritméticas, dentre outras funções. Sua ênfase recai sobre o processamento das operações mentais que avaliam dado estímulo, *input*, respondendo a ele, *output*. Frequentemente este modelo utiliza princípios da linguagem computacionais para diagramar o processamento de informação, que vai desde a recepção do estímulo, passando pela percepção, organização, arquivamento, comparação e tomada de decisão. Estes estão pautados nos princípios da modularidade, da dissociação e do isomorfismo apontados por Fodor apud Capovilla (2007).

A modularidade refere-se à independência funcional entre diferentes processamentos e sustenta que o prejuízo ou desenvolvimento de determinado componente não afeta a totalidade do sistema cognitivo, visto que os módulos processam elementos de domínio específicos. Por isso, uma lesão pode comprometer apenas uma função e não a totalidade do

funcionamento mental. Esse fator pode conduzir ao item dois que se refere à dissociação. Nele, a função apresentaria certa defasagem em tarefas específicas que poderiam estar relacionadas à mesma função executiva que estão, sob a égide do terceiro fator, o isomorfismo. Este defende que há universalidade no aparelho cognitivo funcional, ou seja, o sistema é universal e igual em todas as pessoas. Daí as pesquisas em neuropsicologia cognitiva utilizarem preferencialmente o estudo de caso, visto que há homogeneidade no sistema funcional, muito embora os estudos em grupo também sejam feitos.

Lezak apud Capovilla (2007) aponta para três grandes sistemas que constituem o psiquismo: funções cognitivas, aspectos emocionais e funções executivas. O primeiro dos três faz analogia às operações computacionais de *input*, estocagem e processamento para o *output*, que caracterizam as funções receptivas, memória, pensamento e expressividade, além do nível de alerta, atenção e velocidade de taxa de resposta. O segundo refere-se aos aspectos emocionais, que refletem interações complexas entre os sistemas, comportamento e sociabilidade. Quanto ao terceiro, este expressa a maneira como a pessoa responde, planeja e se comporta de maneira independente, proposital e auto-regulada.

A avaliação desses três sistemas constitui a meta da Avaliação Neuropsicológica: interpretar os mecanismos subjacentes aos distúrbios, propondo estratégias de intervenção para sua reabilitação, se necessário. Para isso é necessário dispor de instrumental válido, preciso e normatizado que leve em consideração a escolaridade e o nível socioeconômico dos sujeitos avaliados. Essa tarefa nem sempre requer um procedimento estandardizado, pois poderá variar conforme o caso. A construção da bateria de avaliação deve conter os seguintes itens, segundo Ardila e Ostrosky-Solís apud Capovilla (2007): ter um fundamento teórico sólido; permitir explorar funções básicas; ser aplicável com o mínimo de ajuda; ter critérios e objetivos claros e bem definidos; e requerer um mínimo de recursos para sua aplicação. Os resultados advindos dessa avaliação devem ser analisados com cautela e sempre considerando os fatores de desenvolvimento e ambientais envolvidos, combinando-os com as previsões do diagnóstico médico e da observação clínica. Embora a ênfase dada por Capovilla (2007) incida sobre a reabilitação cognitiva, a utilização dessa forma de avaliação amplia-se para além do campo clínico e nos últimos anos ela tem sido utilizada também na educação para diagnosticar dificuldades de aprendizagem. Adiante se seguirá um exemplo dessa aplicação.

Segundo Lucca et al (2008), a avaliação neuropsicológica em crianças com queixas de DA é “fundamental para documentar o grau dessa evolução obter dados que possibilitem

desenvolver técnicas de intervenção, além de promover e aprofundar o conhecimento do funcionamento cerebral, permitindo avaliar como se desenvolvem os processos psicológicos [...]” (p. 32), permitindo investigar a interdependência destes com os processos linguísticos e perceptuais. Com a utilização de um estudo de caso em que participou uma criança de 12 anos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola de São João da Boa Vista, os autores aplicaram uma bateria de testes psicológicos e neuropsicológicos (relacionam função e estrutura cerebral) com o intuito de “identificar os pontos fortes e fracos nos aspectos cognitivos da criança, propondo intervenção adequada a partir dos resultados encontrados [...], e orientar a família e a professora quanto aos dados da avaliação” (LUCCA et al, 2008, p.34).

O procedimento de escolha obedeceu à indicação da coordenadora da escola, que convocou os pais a assinarem o termo de consentimento e para responderem à anamnese (entrevista clínica de coleta de dados). A aplicação dos testes aconteceu em sessões que ocorreram uma vez por semana durante dois meses. Após a coleta e análise dos dados, esses foram devolvidos em forma de diagnóstico ao representante legal do aluno e ao responsável da escola para que se fizessem os encaminhamentos necessários. Os autores ressaltaram que na coleta, análise e construção do diagnóstico não houve a participação de equipe multidisciplinar, embora ressaltem essa importância.

Com referência à coleta de dados da anamnese, a mãe da criança- melhor seria utilizar o termo ‘adolescente’, porque conta com 12 anos de idade-, destacou os sentimentos de vergonha e baixa autoestima, advindos da queixa de dificuldade de aprendizagem. Não há destaques nos dados referentes ao desenvolvimento infantil. Desde as séries iniciais apresentou dificuldades acadêmicas, mas não há registros a esse respeito na instituição de ensino. O pai cursou apenas a 1ª série do ensino fundamental e quando o menino contava com 07 anos de idade, ele separou-se da mãe. A irmã estuda em uma escola de educação especial. Os pareceres da fonoaudióloga e da psicopedagoga, realizados três anos antes apontaram avanços acadêmicos. Quanto ao aspecto social, possui amigos, mas se sente entristecido quando questionam sua escolaridade. Possui boa frequência escolar e se destaca na prática esportiva.

Quanto aos testes psicológicos que avaliam nível intelectual obteve scores medianos e nas Provas Operatórias Piagetinas que investigam o nível do desenvolvimento da lógica do pensamento infantil, apresentou resultado inferior ao esperado para sua idade. Nos testes

pedagógicos teve índices insuficientes. Não houve menção aos resultados dos testes projetivos, embora houvesse alusão a ele nas referências bibliográficas. “Os dados obtidos permitiram levantar a hipótese diagnóstica de ‘Transtorno de Aprendizagem Sem Outra Especificação’ (DSM-IV 315.9)” (LUCCA et al, 2008, p.40). Na opinião dos autores, esse diagnóstico aponta para a presença de transtorno, embora não haja comprometimento intelectual.

O aluno foi encaminhado para intervenções psicopedagógicas e fonoaudiológicas, “além de psicoterapia para avaliar e intervir nas questões afetivas e emocionais, secundárias à situação de fracasso escolar” (idem). Destacaram ainda o impacto que esse fracasso teve sobre sua autoestima, o que teria gerado uma atitude de esquivar do ambiente escolar, por parte do aluno.

Embora Lezak apud Capovilla (2007) destaquem o papel de intercâmbio que a emoção exerce no sistema cognitivo e ainda que tenham sido coletadas informações a esse respeito no estudo de caso apresentado acima, o estudo esbarrou na dificuldade de se destinar um lugar à emoção no processo de AP. Não houve na pesquisa a análise dos dados referentes às vivências do aluno para além da instituição escolar e às questões institucionais da escola. Mesmo a prática esportiva desenvolvida na escola pelo aluno não recebeu atenção. Tão pouco se destacaram os determinantes histórico-culturais que integram a dinâmica do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem, mesmo que os autores tenham apontado a ausência de comprometimento intelectual que endossaria o diagnóstico numa perspectiva nosológica. Além disso, embora a utilização da neuropsicologia cognitiva seja tomada como uma inovação para muitos profissionais e pesquisadores, a condução do processo de AP e seus objetivos ainda se mantêm atrelados às suas formas anteriores, mas agora com o vocabulário apreendido pela linguagem da computação, via do cognitivismo.

A proposição da autora Capovilla (2007) quanto à universalidade dos PPS, não encontra respaldo nas contribuições do método instrumental de Vigotski (2004), para a compreensão da unidade entre função e estrutura proposta pela neuropsicologia. Sobre esse método o autor diz que as operações intelectuais são construídas pela atividade – atos comportamentais-, mediados por instrumentos psicológicos. Esse instrumento se converte em foco central da estrutura, “na medida em que determinam funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental” (p. 96). Assim, o ato comportamental é transformado em uma operação intelectual. Disso derivam novas funções que se relacionam com a função e

manejo do instrumento mediacional. Isso suprime aqueles processos de ordem natural, que agora passam a ser realizados de forma mediada. Essa mudança altera o curso dos PPS, recria e reconstrói completamente seu sistema de operações de trabalho. Depreende-se disso que os PPS orientam-se e se constroem na atividade mediada pelos instrumentos culturais. Daí a impossibilidade de uma universalização dos PPS, posto que culturas diferentes constroem instrumentos diferentes e constituem a gênese e história do sistema global dos PPS.

Os subsídios destacados oferecidos por Vigotski (2004) em seu método instrumental conduzem também ao exame dos procedimentos da neuropsicologia cognitiva na investigação das dificuldades de aprendizagem. O autor ressalta que a criança deve ser tomada não como aquela que se desenvolve, segundo propuseram os autores quem embasaram o cognitivismo e os que referendaram o modelo de avaliação da psicopedagogia clínica, mas como aquela que se educa: “A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude” (p.99).

Assumir a criança como escolar significa romper com duas propostas, ambas ahistóricas: a primeira refere-se aos trabalhos de Binet e à neuropsicologia cognitiva, defensores da teoria do talento natural – onde os processos psicológicos são universais. Essas perspectivas tentam captar unicamente o processo de desenvolvimento infantil, para no caso da última, propor uma estratégia de reabilitação; e uma segunda, pautada em uma leitura da psicanálise e da teoria piagetiana que assumem a criança independentemente do fato de ser escolar. Vigotski (2004), por sua vez, propõe uma nova via pelo método instrumental que:

[...] estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho, ou seja, “põe em ação as forças naturais que forma sua corporeidade [...] para assimilar desse modo, de forma útil para sua própria vida, os materiais que a natureza lhe brinda[...]” (p. 99. Destaques no original).

A gênese e desenvolvimento das funções psíquicas naturais na idade infantil, como a memória e a atenção não se refletirão no resultado de uma mensuração direta, caso se compare crianças de diferentes idades, níveis, condições sociais, etc. Isso porque a atividade exigida nos diferentes momentos do crescimento da criança obrigará à utilização de diversos

recursos e instrumentos, como ocorre, por exemplo, durante seu ingresso na escola em que novas exigências lhes serão feitas, diferentes daquelas que estava habituado antes desse período. Paulatinamente ela vai aprendendo a controlar os instrumentos, primeiramente num plano externo e depois internamente, intrapsicologicamente. As diferenças, então, no tipo de desenvolvimento (anormal, talento) estarão relacionadas com sua capacidade em desenvolver e controlar esses novos instrumentos. O domínio desses instrumentos, para Vigotski (2004) serão responsáveis pela passagem e elevação de um nível básico, para outro superior e de maior complexidade. Daí a premissa de que a estrutura psicológica depende do instrumento utilizado.

Essas proposições supracitadas produzirão uma verdadeira revolução copernicana na maneira de se realizar a AP que agora relativiza os processos que se investigarão e suas ferramentas, de acordo com os instrumentos que o aluno foi capaz de interiorizar com sua atividade, não estando, pois determinadas por sua idade, ano escolar ou período de desenvolvimento, mas sim por suas vivências, por sua história. E ainda: “O método instrumental proporciona ao estudo psicológico da criança tanto os princípios quanto os procedimentos e pode utilizar qualquer metodologia, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação: o experimento, a observação, etc.” (VIGOTSKI, 2004, p.100-101). Então as investigações sobre atenção, cálculo, formação e utilização de conceitos, memória, etc., podem ser consideradas exemplos de aplicação para um método instrumental, mas há uma infinidade de outros processos que poderiam ser caracterizados como objetos de investigação.

3.3. Avaliação Assistida e Psicologia Histórico-Cultural: novas alternativas à avaliação psicológica educacional?

As avaliações psicológicas educacionais, dentre elas as anteriormente discutidas, abordagens psicopedagógica clínica e neuropsicológica cognitivista, têm se pautado segundo Freller (2004) numa concepção patologizante do processo de ensino-aprendizagem, onde as idiosincrasias do sujeito, do membro da família ou do professor educador são superpostas às determinações sociais e históricas. Embora Castañon (2006) e Capovilla (2007) sinalizem para a necessidade de se considerar o ambiente e a emoção nesse processo, nas AP estes são dirimidos e secularizados, como se verificou na pesquisa de Lucca et al (2008). Além disso, os pressupostos das teorias computacionais dificultam a compreensão e a explicação da constituição e manifestação das emoções.

Por isso persevera o discurso da autoestima, sem que se delineie essa terminologia que é oriunda da psicanálise eriksoniana, uma das correntes a quem o cognitivismo faria críticas, e minimiza-se o papel da afetividade na formação psíquica. Além disso, essa nomenclatura é utilizada de forma imprecisa, escamoteando-se posições e valores da ideologia neoliberalista. Sawaia (2003) afirma que “Autoestima virou um remédio muito recomendado às pessoas que procuram assistência à saúde, como condição básica de tratamento, reforçando a ideia de que a saúde depende da vontade e do empenho de cada um, culpabilizando, assim o indivíduo e a família pela doença” (p.91). Substituem-se então os sentimentos e a emoção, produtos histórico-culturais, pela terminologia da autoestima, que traduz uma disposição interna autodirigida.

Por sua vez, no âmbito da psicopedagogia clínica os debates e desacordos travam-se nos meandros do pensamento e das manifestações afetivas e essas têm papel de destaque, na medida em que se contrapõem à aquisição do conhecimento. Por isso deve-se classificar a falta expostas pelos afetos e nomear os limites que estes impõem à apreensão do conhecimento. Embora os trabalhos de Fernandez (2008), Mannoni (1977), Lajonquière (2006) enfatizem significativamente as manifestações afetivas, elas acabam sendo tomadas como forças inconscientes aprisionadoras da aprendizagem ou ainda como falta simbólica. Daí a necessidade de, no processo de avaliação psicoeducacional, conjugar-se testes de inteligência e testes projetivos, cabendo ao primeiro mensurar exclusivamente quocientes de apropriação de informação e instâncias condicionantes dessa apropriação e ao segundo averiguar o grau de interferência que a afetividade promove no processo de aquisição desse conhecimento (leia-se conhecimento lógico-formal). Não obstante, a forma proposta de avaliação perde de vista as determinações da realidade histórico-cultural que constituem conhecimento e afetividade como unidade dialética do psiquismo.

Para Facci et al (2006), no momento em que as avaliações psicológicas buscam apenas os conhecimentos apreensíveis, descartam a dinâmica em que as funções psicológicas superiores se constituem, paralisando-as. Sendo formadas pela aquisição e mediação de instrumentos e signos culturais, essas funções são constantemente desenvolvidas, bem como os conteúdos que as objetificam e que são, geralmente, dados de investigação das avaliações. No processo de avaliação desse conteúdo dever-se-ia considerar que a aquisição de conhecimento pela aprendizagem promove desenvolvimento e este, por sua vez, propicia nova aprendizagem. Sendo assim, os conteúdos não devem ser tratados de forma estática, mas sim compreendidos na relação que proporciona a aquisição desse conhecimento. Por essa razão,

faz-se necessária a revisão dos fundamentos e parâmetros que balizam as técnicas, devolvendo o movimento à dinâmica de aquisição de conhecimento.

A Psicologia Histórico-Cultural ao abordar social e historicamente as funções psicológicas superiores pode propor em conjunto com uma crítica, a inserção de uma proposta de avaliação psicológica pautada na realidade material determinante dessas mesmas funções. Para tal empreendimento, é preciso recompor a gênese para se observar o caminho que percorreu o desenvolvimento das funções psicológicas, considerando que em sua dinâmica há fatores que extrapolam as concepções de normalidade e patologia. Esse posicionamento, porém, rompe com a forma tradicional que, pela utilização de padrões (testes padronizados), busca, distanciada da história de sua constituição, classificar, maximizando esse distanciamento. Ela acaba então por produzir um estigma, ao invés de funcionar como instrumento avaliativo.

Reforçando a crítica exposta acima, Lunt (1994) afirma que o que se privilegia nos modelos tradicionais de avaliação psicoeducacional é a mensuração dos erros e dos acertos aferidos por alguns testes. Tal atitude descarta a função mediacional do outro, visto que o aluno, sobretudo nos anos iniciais que foi onde se verificou a prevalência pela busca da avaliação psicoeducacional, requisita constantemente a participação do outro para a resolução de problemas. Sobre isso questiona Facci et al (2006):

Em termos educativos, o que isso nos traz? De que adianta constatar, mediante uma classificação do Quociente de Inteligência, que determinadas crianças estão abaixo da média? Isso significaria a existência de um padrão de desempenho geral, independente de cultura e classe social? Tal avaliação permite traçar um plano de trabalho com esta criança, que auxilie na reversão do diagnóstico inicial? (p.105).

Obedecendo ao formato tradicional, essa maneira de avaliar pouco ou nada terá para contribuir com a elaboração de estratégias pedagógicas, pois centrada numa suposta carência do aluno, não questiona os aspectos estruturais da educação. Desorientado, o corpo docente ficará sem referências para agir, participando da naturalização do problema.

Essa forma de ação, para Facci et al (2006) é herdeira do modelo advindo dos EUA, onde as funções psicológicas são atomizadas, quase compartimentalizadas, e estudadas por suas especializações. Esse anacronismo de padronização das funções e aspectos psíquicos pelos pesquisadores estadunidenses, com o intuito de auferir maior confiabilidade à coleta e análise dos dados, embora afirmem estar pautado nos trabalhos de Luria e Majovski (1977),

contradiz a proposição dos autores. Mesmo que apregoem que standartizando os dados e suplantando seu caráter subjetivo, diminuir-se-iam os percentuais de erro e se garantiria maior neutralidade científica, os pesquisadores russos esclarecem ser essa uma tentativa asséptica em que se busca atribuir uma pseudoneutralidade, escamoteando “uma crença quase que mágica nos instrumentos *em si*” (FACCI et al, 2006, p. 107).

Outra crítica dirigida a esse modelo é feita por Beatón (2001) para quem o emprego da avaliação e a construção de testes pautam-se em conteúdos de uma determinada classe social que se aplicam a outra. Se por um lado ela explicita a dificuldade que o proletário encontra em se ajustar às exigências que lhes são dirigidas heteronomicamente por uma classe hegemônica, de outro lado vela a separação social de classes e escamoteia a gênese que determina o problema. Além disso, as instituições sociais e as motivações para a aprendizagem raras vezes são consideradas pelo psicólogo avaliador, que toma uma via de mão única que parte das limitações auscultadas do sujeito avaliado, em direção ao conteúdo que se espera que tenha englobado. Essa visão traduz a convicção de que aspectos mentais - motores para o desenvolvimento de processos psicológicos -, são substâncias cuja dinâmica obedecem a uma lógica própria, imanente e imutável.

As análises de Beáton (2001) põem em xeque o trabalho do psicólogo, pois se os processos psicológicos semelhantes às mônadas obedecem à sua própria condição de desenvolvimento interno, então a função da ciência psicológica restringir-se-ia à descrição. Se for assim, esgota-se a necessidade da psicotécnica e a relação entre psicologia e educação fica limitada à mensuração e à padronização. Como resolver esse impasse?

Uma das propostas para a encruzilhada a que chegou esse modelo de AP é trabalhada pelos autores Linhares et al (1995;1998), Campione (2002) e Enumo (2005) que desenvolvem, a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal um modelo chamado de Avaliação Assistida. Nele os autores buscam conjugar as concepções cognitivistas oriundas das pesquisas de Binet aos aspectos sociointeracionistas que acreditam estar contidas nas obras de Vigotski (2010) e de Feuerstein (1979). Para isso, constroem um conjunto de estratégias auxiliares que orientam a criança no decorrer do processo avaliativo, porque embora o pensamento seja interno, ele se desenvolve e se operacionaliza dentro de um contexto social. A necessidade dessa construção adviria das carências culturais e educacionais vividas pela criança. Caso não haja a intervenção (auxílio) do avaliador, esta dificilmente conseguiria completar as tarefas que seguem o parâmetro da média estatística, o que

conduziria a um resultado incompleto para AP. Assim, na medida em que solicita a participação do profissional avaliador, cuja função é a de promover a mediação do conhecimento, ela vai interiorizando a função mediacional do professor (ferramenta) até ser capaz de realizar por si mesma as tarefas propostas. A experiência da aprendizagem ocorre, pois, entre duas pessoas.

Para Linhares et al (1995) a Avaliação Assistida assenta-se sobre quatro pilares: o método, a interação, o conteúdo e o foco. O primeiro pode ser clínico e qualitativo, o que permite um melhor delineamento do caso ou estruturado e quantitativo, que possibilitará comparações. A conjugação dos dois procedimentos aponta para estratégias mais eficazes de intervenção cognitiva; a interação é identificada na partilha entre o sujeito avaliado (menos competente) e o avaliador (mais competente). Este último fornecerá pistas específicas, instruções, modelos, sugestões, dentre outras formas auxiliares durante a avaliação. O avaliador deve objetivar sempre um nível mais alto de eficácia das respostas da criança e, por meio de uma “calibragem instrucional” averiguar o “progresso do examinando” (LINHARES, 1995, p.25); quanto ao conteúdo, esta pode avaliar domínios cognitivos gerais, como operações cognitivas e raciocínio ou habilidades específicas, como leitura, escrita, consciência fonológica, habilidades aritméticas; o último fundamento, o foco, é visto como a investigação do desempenho potencial - aquele que a criança manifesta com a presença do avaliador-, e enquadre nos perfis mutáveis (lento, dependente do contexto, o reflexivo e o alto score).

Valendo-se dos quatro fundamentos, o avaliador conduz o avaliado, geralmente uma criança, a progredir desde a “fase inicial sem ajuda e de manutenção”, passando pela “fase de assistência” e caminhando para a “fase de transferência” (LINHARES et al, 1998, p.234). Cada nível possui tarefas previamente determinadas e orientam-se para o desempenho potencial da aprendizagem, onde a avaliação psicológica participa do processo de aquisição de conteúdo escolar. Na fase inicial, o examinador não deve oferecer pistas, e apenas se ater às instruções iniciais, enquanto na fase de assistência, ele poderá incorporar novas instruções e oferecer subsídios auxiliares à execução da tarefa. Na última das três, buscar-se-á obter uma estimativa do quanto a criança é capaz de generalizar a partir das contribuições dadas pelo examinador e a partir das que ela possuía. Estes, para Maria (1999), contribuiriam com a sondagem sobre a resposta do avaliado à instrução, criando respostas cognitivas mais adequadas e estimulando o potencial e a transmissão da aprendizagem. Assim, nessa perspectiva, o foco da avaliação está na maximização da aprendizagem.

A base epistemológica e conceitual desse modelo de avaliação psicológica pauta-se na conjugação de recortes das pesquisas de Feuerstein (1980) e de Vigotski, de onde retiram-se os conceitos como o de Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação desse autor, concatenando-os aos de plasticidade da inteligência, interacionismo e mediação daquele autor.

Para Feuerstein (1980), a interação sociocultural será a responsável pela eficácia da construção cognitiva e afetiva, uma vez que cabe a ela impulsionar ou, em casos indesejáveis, criar lacunas que podem limitar o desenvolvimento da aprendizagem. Esta, para ele, não se resume em uma estrutura imutável, mas pode ser globalmente modificada, sendo, portanto plástica. Embora o autor assinala para a plasticidade cognitiva, que não está reclusa a estereótipos ou a modelos, nem tampouco é universal, sua visão de aprendizagem, transparece uma concepção cristalizada do desenvolvimento histórico-social produtor e reproduzidor das dificuldades de aprendizagem, o que o distancia, ao contrário do que alguns propõem, de uma abordagem histórico-cultural. Prevalece ainda a noção de carência cultural, mantendo-se a concepção de que alguns seguimentos sociais são privados culturalmente. Por fim, a transladação de alguns aspectos destacados do arcabouço teórico do autor trazidos para o Brasil dificulta a compreensão de sua teoria, ainda pouco divulgada e estudada no país.

A crítica acima pode ser estendida também a algumas leituras feitas a partir dos trabalhos de Vigotski, com sua entrada no Brasil via duas obras traduzidas e adaptadas à Língua Inglesa e só então para o Português: *Pensamento e Linguagem e Formação Social da Mente*, conforme levantamento realizado por Freitas (1998) e compartilhada por Duarte (1996). Para esse último, essas traduções produziram anacronismos que depuraram as concepções de história e propiciaram a visão anacrônica de um interacionismo simbólico que não encontra espaço nos textos originais ou em outras traduções, como as realizadas a partir da língua espanhola. Entretanto, novas traduções das obras de Vigotski começaram a ser realizadas na última década.

Paulo Bezerra (2010), no prólogo à tradução da Língua Russa de *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, faz algumas asseverações que a seu ver produziram alguns mal-entendidos na tradução e tomada das concepções vigotskianas no Brasil. Tratar-se-á brevemente de duas delas. A primeira diz respeito ao verbo *obutchénie*, que em tradução literal significa aprendizagem e a segunda *blijáichee*, superlativo sintético absoluto que exprime a ideia de “proxíssimo” e que Bezerra traduz como ‘imediato’.

A seu ver, no primeiro caso, aprendizagem e ensino foram tomados como sinônimos, embora o autor tratasse de processos psicológicos superiores. Essa dificuldade também compartilhada por alguns autores da Avaliação Assistida integra conhecimento com conteúdo didático e limitam os fenômenos psicológicos à sua pura expressividade cognitiva. Esse engodo que marca trabalhos de diversos epistemólogos como os de Piaget (1983), definem o conhecimento pela construção e expressão de funções lógicas, o que é compartilhado só até certo ponto por Vigotski (2004), visto que para ele esse conhecimento advém da práxis.

No segundo caso, a substituição de ‘imediato’ por ‘proximal’ em Zona de Desenvolvimento pode acarretar um erro conceitual e metodológico em que essa última é tomada como espaço a ser preenchido pelo professor e no caso da Avaliação Assistida, pelo avaliador. Assim, caberia ao profissional fazer a ponte entre aprendizagem potencial e real. Entretanto essa concepção rompe com a perspectiva dialética que baliza o método vigotskiano. Nela o desenvolvimento dá-se por momentos de crise e de superação, onde a síntese promotora do novo engendra sua antítese. Sendo assim, a aprendizagem é pensada em seu movimento de vir a ser, desvanecendo os antípodas real e potencial. Esse movimento é possível pela utilização de instrumentos e Vigotski (2004) pensa isso a partir da compreensão de interiorização, valendo-se da função que a consciência desempenha nesse processo.

Utilizar alguns aspectos da teoria vigotskiana justapondo-a a outra epistemologia e fragmentar sua teoria acreditando-se atingir uma assepsia kantiana via modos e categorias da Razão Pura, acaba por desconsiderar os baluartes onde esta foi edificada: a dialética e a história. Acerca de sua abordagem da ciência diz Vigotski (2004,p.404)

Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum, que o caminho do desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado histórico e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos necessários de uma corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto.

A dialética como condição à análise, sua práxis, impossibilita a distinção entre procedimento técnico de investigação e metodologia de conhecimento. “Por isso, o método dialético vai parar, com inevitável fatalidade, na mesma série que o experimento, o método comparativo, o dos testes e das pesquisas” (VIGOTSKI, 2004, p.391). Outro problema está na assepsia do termo cultura e sociedade, empregado para além da totalidade histórica de sua produção e assumido no conjunto da Avaliação Assistida como ordenamento social estático,

ainda que haja maleabilidade institucional, pois a instituição não traduziria a objetificação dos determinantes histórico-sociais.

Não se pretende, no entanto, impossibilitar um diálogo entre esses dois autores ou impedir que outros mais sejam convidados à discussão, não obstante é crucial que se demarque o lugar da fala de cada um deles, sem buscar segmentar ou justapor teorias, velando suas especificidades.

3.4. Pistas para construção do processo de avaliação psicológica na perspectiva de uma psicologia histórico-cultural

Luria e Majovski (1977) buscavam na evolução das doenças ou de lesões cerebrais refazer o caminho que constitui o desenvolvimento de dada patologia. Para isso, fez-se necessário avançar para além da condição topológica e funcional, pois os pesquisadores naquele momento nos EUA habitualmente recorriam à topologia, e procurar na orquestração das funções a condição e princípio para seu funcionamento. Para isso, além dos fundamentos quantitativos ressaltados pela psicometria, expandiram suas pesquisas ao plano qualitativo. Isso garantiria, para eles, uma prática flexível, mantendo-se a sistemática necessária ao desenvolvimento das investigações em psicologia. Além disso, para eles, o cálculo médio padrão de uma população não responderia necessariamente às exigências apresentadas na reabilitação de um paciente individual. Isso porque a coleta de dados deveria oferecer caminhos à intervenção, em “contraposição a uma aproximação ‘cega’ oferecida pela quantificação” (FACCI et al, 2006, p.108). O enfoque deveria possuir o dinamismo que acompanha tanto a gênese como o desenvolvimento da problemática, esboçando um quadro onde cada mudança no repertório comportamental do paciente seria registrada e confrontada com a totalidade de suas funções psicológicas.

Ainda que as pesquisas empreendidas por Luria (1977) e colaboradores partam de dados coletados entre lesionados de guerra, suas análises e metodologia, conjuntamente com as de Vigotski (2004) podem ser estendidas ao campo da avaliação psicoeducacional. Isso porque ela tem como características: o dinamismo, o detalhamento e a flexibilidade tanto na coleta e análise dos dados, quanto na preparação, refinamento e investigação das hipóteses interventivas. Além disso, em sua metodologia e análise,

[...] os dados obtidos são comparados com os dados da linha base, buscando-se o “elemento comum” que está por debaixo dos tipos diferentes de sintomas manifestos em formas variadas no comportamento do paciente; realiza-se uma série de replicações e um estudo dos resultados obtidos, requerendo flexibilidade de pensamento do investigador, uma capacidade crítica para rejeitar hipóteses não apoiadas pelos dados, bem como para se chegar à qualificação dos sintomas primários e identificação da síndrome (FACCI et al, 2006, p. 108. Destaques no original).

A leitura dos dados coletados é sempre feita dentro do contexto social em que estes foram produzidos. Assim, a clarificação de um sintoma extrapola os limites daquela interpretação quantitativa formalizada pelos testes padronizados, e se configura como um esforço de criação que conclama um pensamento crítico e uma atenção participantes que repousam tanto nos conteúdos como em suas expressões. Foca-se sobre o como, além do onde a função sofre. Estendendo essa prerrogativa ao campo da avaliação psicoeducacional, da mesma forma busca-se não a topologia (região do cérebro) funcional, mas sim a essência histórica e socialmente determinada do fenômeno expressada no problema.

Para isso, torna-se fundamental recorrer à história anterior do sujeito, ultrapassando aquela coleta de dados realizada nas anamneses, onde geralmente buscam-se causas e efeitos para os problemas. O foco repousará sobre as vivências experienciadas e experimentadas pelo sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem. Tal abordagem conduzirá à investigação dos fatores ideológicos e histórico-sociais em que a aprendizagem assenta-se e onde o insucesso ou os limites para a escolarização deram-se e se objetificaram no aluno.

Essa maneira de pesquisar e intervir, no entanto, engendra a necessidade de revisar os baluartes que fundamentam a forma tradicional de investigar os processos psicológicos superiores, que têm sido atualmente tomados como elementos compartimentalizados que processam e trocam informações entre si. Em outras palavras integraram-se topologia e função. Essa concepção, contudo, propôs estruturas padronizadas e cristalizadas cujo funcionamento só poderia ser prejudicado por alguma patologia.

Por sua vez, Vigotski (2004) sustenta que as funções psicológicas superiores deveriam ser assumidas como um complexo sistema, cuja gênese e desenvolvimento estão determinados pela dialética entre a função que desempenham em uma dada atividade e por sua representação sócio-cultural. Compreende dessa maneira, que os sistemas psicológicos travam complexas relações “que surgem entre as funções concretas que se dão no processo de

desenvolvimento e as que se desintegram ou experimentam mudanças patológicas durante o processo de alteração” (VIGOTSKI, 2004, p. 105).

Ao estudar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, estruturas essas fundamentais ao psiquismo, Vigotski (2004) demarca o nexos causal, sua união, que ocorre nos anos iniciais de vida da criança, marcando a passagem da filogênese ao plano da ontogênese. Essa mudança constitui-se numa verdadeira transformação qualitativa das estruturas, onde sua evolução obedece, por sua gênese e desenvolvimento, a dinâmica sócio histórica de sua produção. Sobre isso diz o autor:

Esse nexos e essa relação não permanecem iguais durante o desenvolvimento posterior da criança. Por isso, uma das ideias centrais no âmbito da evolução do pensamento e da linguagem é que não existe uma fórmula fixa que determine a relação entre ambos e que seja válida para todos os níveis de desenvolvimento e formas de alteração: em cada um deles encontramos com mudanças em conexões concretas (VIGOTSKI, 2004, p.105).

Assim, a mudança no processo histórico de desenvolvimento do pensamento altera as funções psicológicas e transforma suas relações e nexos produzidos entre as funções. Ou seja, o desenvolvimento amplia quantitativamente a estrutura, transformando-se em qualidade: nova estrutura. Em outras palavras, mais do que a estrutura deve-se tomar a conexão interfuncional, o que produz e o que advém das mudanças estruturais interfuncionais. A isso ele denominou de “*sistema psicológico*” (VIGOTSKI, 2004,p.106).

É possível verificar a inter-relação entre as funções desde as mais simples, onde uma ajusta-se a outra e dirigem-se mutuamente. Esse é o caso dos processos sensoriais e motores que se conjugam como uma unidade. Experiências realizadas por Luria (1992) em conjunto com Vigotski, utilizando o método motor combinado, expressam a conexão entre os estímulos que provocam tensão emocional e respostas sensório-motoras a eles correspondentes, como é figurável pelos detectores de mentira. Ainda que nos anos iniciais de vida do bebê essas estruturas estejam diretamente conectadas, paulatinamente tornar-se-ão independentes (interconectadas) pela inserção e desenvolvimento de novas estruturas. E no momento em que estados afetivos são superexcitados, a sensação e a percepção tendem a apresentar um retraimento em direção à unidade que originalmente possuíam. Isso indica que as estruturas transformam-se ao longo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se convertem em novos sistemas que obedecem à dinâmica da atividade exigida do sujeito.

Respondendo a um processo de interiorização dos momentos de consecução dessa atividade, as estruturas serão mediadas pela linguagem e por seus signos culturais. Dessa forma, a senso-percepção constituir-se-á em conhecimento sobre algo, ou ainda, estará orientada para determinado objeto ou para sua característica que estará permeada pelo signo que o designa e o delimita. As considerações de Vigotski (2004, p. 110) mostram que a:

[...] percepção do homem atual se transformou em uma parte do pensamento em imagens, porque ao mesmo tempo em que percebo vejo que objeto percebo. O conhecimento do objeto é simultâneo à percepção do mesmo [...] o desenvolvimento ocorre precisamente devido ao [fato] de que a percepção estabelece novas relações com outras funções, entra em complicadas combinações com novas funções e começa a atuar em conjunto com elas como um sistema novo, que se revela bastante difícil de decompor e cuja desintegração só pode ser observada na patologia.

Um exemplo atribuído ao exposto acima está na lembrança de palavras que a criança rememora com a ajuda (mediação) de imagens, recorrendo a associações, analogias, diferenciações e fantasias. Em decorrência disso, é possível perceber que essa associação não traduz uma condição imanente da memória natural da criança, mas se trata de um ajustamento promovido via mediação, capaz de produzir novas funções, estruturas e sistemas. A memória ao unir-se com o pensamento modifica-se, tornando-se memória mediada ou memória lógica – e isso ocorre pela inserção do signo e da lógica que subjaz suas conexões. Depreende-se disso, que a correlação com novas estruturas transforma qualitativamente tanto a função como sua configuração. “Aqui se alteram todas as conexões estruturais, todas as relações, e nesse processo de substituição de funções nos encontramos com a formação do novo sistema a que me referi antes” (VIGOTSKI, 2004, p.112). A origem da transformação descrita repousa nas relações sociais.

As mudanças que produzem a gênese e transformação da função e de sua estrutura estão, inicialmente, num plano interpsicológico, ou seja, ocorrem entre a pessoa e seu grupo, e só posteriormente serão transladadas ao plano intrapsicológico. Em outras palavras, antes de constituírem-se em estruturas psicológicas são, por sua natureza, de caráter social. Embora tradicionalmente esse fato seja exemplificado pela aquisição da linguagem, as demais estruturas que caracterizam os processos psicológicos superiores também o são.

Contudo, o processo da atividade convertida em signo social e interiorizada, embora condicione os caracteres que desenvolvem as funções psicológicas superiores, não ocorre como estampagem ou cunhagem do mundo externo, mas são demudados pelo sentido

individual que o sujeito atribui à atividade. Nesse sentido, o signo que compreende a linguagem interliga o mundo externo ao mundo interno, servindo de instrumento capaz de agir tanto sobre os outros como sobre a própria subjetividade.

Para Vigotski (2004), todas as funções psicológicas superiores estavam, num primeiro momento, divididas entre duas pessoas constituindo-se como um processo psicológico mútuo, ou seja, não se encontram nem em uma dada criança, nem em outra, mas na relação que travarem entre si. Remetendo aos estudos de Piaget, Vigotski (2010) questiona a posição do pesquisador suíço que toma o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como uma transição de uma condição autística à social. O pensamento piagetiano estaria em concordância com o freudiano, na medida em que interpõe à sociabilidade e ao autismo, um período egocêntrico. “Piaget vê as raízes do egocentrismo em duas circunstâncias. Em primeiro lugar, na a-sociabilidade da criança – e aqui ele segue a psicanálise – e, em segundo, na natureza original da atividade dessa criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 33). Assim, o bebê supõe compor o todo, até que progrida ao período egocêntrico, ou seja,

[...] está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo, e, à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente [até] construir um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada nesse corpo (PIAGET, 1987, p.19).

Universalizando o conceito de egocentrismo infantil, a teoria piagetiana vê nele a originalidade de todo o pensamento infantil, onde o sincretismo, pela inserção de exigências prático-sociais, caminha a um pensamento lógico, taxonômico, em oposição ao sincrético. A “substância psicológica” (VIGOTSKI, 2010, p.36) avança na medida em que absorve e processa fatores da educação e seu direcionamento está orientado pelos fatores próprios dessa substância.

Suas considerações suscitaram críticas de outro pesquisador, Wallon (2008). Para ele, na justa medida em que as pesquisas piagetianas revigoraram os estudos psicológicos, trouxeram em seu bojo uma gama de dificuldades clássicas. Uma delas está na suposição de que o organismo desenvolve-se via assimilação de elementos que encontra no meio e da mesma forma, por seus esquemas motores, que “estão às voltas com circunstâncias externas que explicam seu crescimento e suas transformações, pois não existe assimilação sem adaptação simultânea” (p.30). Pensando assim, não se estaria resumindo a totalidade do ser

vivo àquelas manifestações motoras de sua atividade, ou ainda, não estaria demarcada uma correspondência imediata entre natureza orgânica e desenvolvimento social? Aparentemente a resposta seria negativa para a análise da atividade intelectual, mas para Wallon (2008), nos estudos piagetianos essa correspondência é imediata e “A ligação entre o biológico e o intelectual é tão íntima que se encontram as mesmas correspondências até entre os sistemas de explicação propostos num domínio e no outro” (p.31).

Parte da crítica exposta acima é dirigida à concepção sobre o desenvolvimento infantil que Piaget (1988) ilustra ao tratar da criança, que parte para ele

[...] de um estado puramente individual – o dos primeiros meses de existência, durante os quais nenhuma troca com outrem é possível – para chegar a uma socialização progressiva e que nunca termina. Ela não conhece, no ponto de partida, nem regras nem sinais [e conquista] as duas propriedades essenciais da sociedade exterior: a compreensão mútua baseada na palavra, e a disciplina comum baseada nas normas de reciprocidade (p.178).

Ao pensar assim, Wallon (2008) afirma que a atitude piagetiana assemelha-se ao do personagem robinsoniano, que possuindo imaneamente as capacidades requeridas para construção de quaisquer instrumentos civilizados, seria capaz de garantir por si próprio sua existência. Nas palavras do autor, “Trata-se de poder esquecer, nos dois polos opostos, o material apresentado pelo pensamento coletivo e os da estrutura subjacente à vida psíquica: a herança da sociedade e da espécie” (p.46).

Na mesma direção dos estudos wallonianos, Vigotski (2010) afirma que do ponto de vista histórico filio e ontogenético, o primeiro degrau do desenvolvimento de maneira alguma pode ser caracterizado como um período onde prepondera o pensamento autístico. Na verdade, o problema do desenvolvimento encontra-se invertido em Piaget. As experiências infantis ilustram esse fato quando mostram que num primeiro momento a criança chama algo de ‘meu’ para outros, ou seja, seu pensamento está dividido com o do seu grupo, sendo por definição, social. Então, “o estudo da gênese desses processos mostra que qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico” (p.113).

Paulatinamente os instrumentos desse pensamento interpsicológico criam novas conexões, relações entre as funções e se convertem em instrumentos intrapsicológicos, mediando internamente seus processos. O mesmo ocorre às demandas sociais de controle do comportamento, onde primeiramente o adulto os dirige pela produção de regras e mandos

sobre a criança e esta, ao interiorizar esse ‘outro’, governa internamente suas funções psicológicas.

No processo de interiorização dessas funções, os signos desempenham papel fundamental e são, por sua natureza sociais e capazes de possibilitar comunicação e meios de interferir sobre outros. “Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social” (VIGOTSKI, 2004, p. 114). Estes serão trasladados, servindo de instrumentos psicológicos que servirão para conectar e transformar as complexas relações no cérebro e - isso dá-se graças à linguagem. E prossegue, “Por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa” (idem). Serão, pois, essas formas de comunicação que servirão de mediação, estruturação e reestruturação à interiorização e desenvolvimento das funções psicológicas. Dessa maneira, a tônica incide sobre o processo histórico de constituição do psiquismo.

A pesquisa de Karabanova (2010) sobre a Situação Social de Desenvolvimento mostra que ao falar de desenvolvimento, Vigotski compreende tanto os avanços como os de períodos de crise sofridos pelo sujeito no processo de desenvolvimento dos fenômenos psicológicos superiores, necessários à superação da condição anterior. Balizado na dialética hegeliana, Vigotski (1995) afirma que

Hegel disse que é preciso recordar o duplo significado da expressão alemã *snimat* (superar). Entendemos esta palavra em primeiro lugar como *ustranit*-eliminar, *otritsat*-negar, e dizemos, dessa forma, que as leis estão anuladas, *uprazdneni*-suprimidas; mas esta mesma palavra significa também *sojranit*-conservar e dizemos que algo *sojranim*-conservaremos. O duplo significado do termo *snimat*-superar se transmite habitualmente bem no idioma russo com a ajuda da palavra *sjoronit*-esconder ou enterrar, que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação. Utilizando essa palavra, poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterradas na forma superior do comportamento, isto é, aparecem nela subordinadas e ocultas (p.117-118).

Assim, a dinâmica do desenvolvimento está regida pelas forças que o impulsionam de um estado ao outro, sem negar ou destruir a própria base do desenvolvimento anterior. Na verdade, o novo momento da estrutura engloba a anterior e engendra um estado novo. Esses momentos transformam qualitativamente tanto estruturas, como seus sistemas e conseqüentemente a forma como estes se manifestam, e ainda os nexos de sua atividade. No

entanto, ainda que haja a inegável maturidade dos centros nervosos – condição fundamental ao desenvolvimento dos sistemas -, as possibilidades de gênese, ampliação e desenvolvimento destes obedecem à ontogenia que está culturalmente determinada.

Recorrendo aos estudos antropológicos de L. Levi-Bruhl, Vigotski (2004) esclarece que as condições orgânicas do córtex cerebral já se encontravam disponíveis no homem alcunhado de primitivo. Então ambos, homem contemporâneo e primitivo, estariam no mesmo patamar, na ótica do desenvolvimento do organismo biológico. O que determinariam suas diferenças psicológicas quanto às funções, às estruturas e aos sistemas seriam as condições socioculturais que demandariam determinadas atividades.

Sua crítica compreende ainda outro problema, quanto à localização e comunicação entre as unidades estruturais e de suas correspondentes funções no que tange à atividade cerebral. Em um recente trabalho minucioso, Silva (2012) afirma que Vigotski propõe a hipótese de uma teoria histórica das funções psicológicas superiores, “Esta teoria fundamenta-se na organização e no significado da consciência humana, que se caracteriza pela variabilidade das conexões e das relações interfuncionais, pela formação de sistemas dinâmicos complexos e pela reflexão generalizada da realidade [...]. (p.150)”.

Conforme os apontamentos de Van der Veer e Valsiner apud Silva (2012), essa visão histórica acerca do desenvolvimento das funções cerebrais conduz Vigotski a diferenciar as lesões que ocorrem entre crianças e adultos, tendo em vista a história do comportamento e a construção de seus nexos interfuncionais. Para Akhutina & Pylaeva (2011), aí se estabelece o testamento neuropsicológico do autor. As autoras dividem suas contribuições em três pontos fundamentais, aqui brevemente resumidos: primeiro, a função específica não se restringe à sua topologia, mas às ligações que obedecem a conexões e que respondem a níveis mutáveis de controle, ou seja, a conexão parte-todo transforma dialeticamente a estrutura – conclui-se que a mudança na relação dos processos implica na modificação dos sistemas psíquicos; em segundo, no caso de lesões cerebrais, por sua constituição ontogenética, os centros superiores são mais afetados que os inferiores, e por fim, as funções psicológicas são, num primeiro momento, externas, para só então serem convertidas em internas.

Para Silva (2012), as conclusões a que chegou Vigotski permitem obliterar a lacuna entre unidade e sistema. Enquanto na primeira busca-se decompor o complexo psicológico até suas unidades mais simples, demarcando seus pontos de ligação e as propriedades inerentes ao conjunto, a segunda busca a compreender a dinâmica que configura sua totalidade.

Contudo, na análise por unidade correr-se-ia o risco de cristalizar as funções e na análise por sistemas, o risco seria o de substancializá-las, caindo num idealismo subjetivista. O encaminhamento exigido por uma análise dialética capaz de superar a dicotomia unidade/sistema conduziu Vigotski à necessidade de estudar a mediação da atividade psicológica, a saber, a consciência.

3.5. Coesão e coerência metodológicas: o problema da consciência e do sistema na psicologia histórico-cultural

Característica eminentemente humana, para Vigotski (2004) a consciência, derivada de sua atividade, possibilita ao homem refletir e sujeitar seu meio transformando-o, na medida em que se transforma pelo resultado de sua atividade. Em conformidade com a dialética de Marx e Engels, ele postula que “o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo desse trabalho” (p. 65). Assim a experiência está duplicada em dois níveis sintetizados pela consciência: o primeiro, advindo da elaboração e o segundo, derivado da síntese entre a elaboração e o resultado dessa atividade. A isso Vigotski (2004, p.66) nomeará de “experiência duplicada” e conjuntamente com a “experiência social” e a “experiência histórica” comporá a totalidade do psiquismo humano. Tanto a experiência duplicada como a social e a histórica são transmitidas pela atividade e significadas pelo signo cultural.

O componente sógnico entremeado à atividade prática e cujos resultados e elaboração caracterizam a duplicação da experiência do trabalho humano produzem um rasgo na herança hereditária, fazendo com que reflexos inatos deem lugar à experiência particular do indivíduo, na medida em que interioriza o resultado de sua ação, bem como o das gerações anteriores. Assim, de mero organismo adaptável, o sujeito ativamente transforma o meio em conformidade com seus interesses. Por essa razão, a análise do comportamento deve extrapolar os limites oferecidos tanto pelas explicações reflexológicas do comportamento, como pelas de âmbito reflexológicos, como as propostas por Pavlov ou Sherrington apud Vigotski (2004). Contudo isso não significa desconsiderar as exigências do organismo ou mesmo abandonar os dados obtidos nas pesquisas empreendidas por reflexologistas ou fisiologista, e sim interpretá-los sob outro referencial.

Duas ilustrações resumem as considerações que podem ser apreendidas dos autores acima citados para o estudo da consciência. A primeira, de Sherrington (1912), que compara a

atividade dos receptores nervosos superiores à função do orifício de um funil, onde o “sistema de reações triunfantes” (p.67) determina o comportamento. E a segunda, de Pavlov (1984) que enxerga na atividade nervosa superior a mesma arquitetura das conexões de uma central telefônica daquela época, onde os ramais precisavam ser coordenados e gerenciados por uma atendente numa dada central.

Então, a série de conexões de reflexos obedeceria à hierarquia ‘do orifício do funil’ e a ela responderiam, e ao fazê-lo, não se encerrariam na resposta, mas se converteriam em novo excitante. Complementa Vigotski (2004),

A lei elementar e mais importante, a lei geral de conexão dos reflexos, pode ser formulada assim: os reflexos se enlaçam entre si segundo as leis dos reflexos condicionados; ou seja, a parte de resposta de um reflexo (motora, secretora) pode se converter, em condições adequadas, em um excitante condicionado (ou inibidor) de outro reflexo ao se conectar com a extremidade sensorial deste último (p. 70).

E assinala que embora grande parte dessas conexões sejam hereditárias, portanto, não condicionadas, o restante se estabelece via experiência individual, mas nem por isso tornam-se menos permanentes no organismo. Igualmente ao se tomar diferentes sistemas de reflexos, suas transmissões e seus encadeamentos, chega-se à característica de um aspecto que sustenta a consciência, “a capacidade que tem nosso corpo de se constituir em excitante (através de seus atos) de si mesmo (e diante de outros novos atos) constitui a base da consciência” (idem). Em outras palavras ela é a consciência de atos e estados entre sistemas transmissores sendo, portanto, “a vivência das vivências, assim como as simples sensações são as sensações dos objetos” (p.71) ou ainda “um eco, um aparelho de resposta”(p.72). Tendo em vista que essa cadeia de reflexos está concatenada, cabe à consciência ainda o papel de regular o comportamento e de refratar os reflexos. No entanto, há outros aspectos além dos reflexológicos, que precisam ser considerados para seu estudo e caracterização.

Para Toassa (2006), embora se aprofunde nos resultados das pesquisas da fisiologia e reflexologia, Vigotski mostrou-se insatisfeito com elas e por isso procurou abarcar o comportamento em seu contexto social e cultural.

A sociedade, sua história e sua cultura surgem como os fundamentos ontológicos da vida humana, superando os esquemas de comportamento reflexo, criando formas especificamente humanas de determinismo, com uma regulação da conduta que não poderia ser reduzida ao comportamento

animal. É o momento de conquistar a consciência como objeto de estudo para a nova psicologia: Vigotski entra em seu último e decisivo momento de produção (1928-1934), em que desenvolve, com seus discípulos, os fundamentos do enfoque histórico-cultural (p.67).

Dessa maneira, Vigotski (2004) a assume como vivência. Disso deduz-se que a autoconsciência, acessível pelos métodos de introspecção, aparece como a síntese dialética onde o ‘si-mesmo’ é projetado como um ‘outro’ e reconhecido como ‘eu’, em outras palavras “tenho conhecimento de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro” (p.82). Essa concepção, não descarta a reflexologia, mas a aborda sob outro prisma onde os reflexos próprios são tomados como novos excitantes. Entretanto, ao se unir²⁵ com o signo cultural esse reflexo é infinitamente enriquecido, obedecendo à dinâmica oriunda da síntese entre significado social e sentido pessoal que este encerra. “O signo também é parcialmente sensorial – pois depende, geralmente, de uma representação que o remete a algo fora de si mesmo –, mas é, antes de tudo, um sinal arbitrário, socializado e não coincidente com a sensação do objeto que representa” (TOASSA, 2006, p.10). A autora prossegue afirmando que o “signo transforma a formação do reflexo simples” (idem) e embora possua conexão neural - reflexológica, ele está qualitativamente enriquecido pelo signo e este, para Vigotski (2004) “modifica as relações interfuncionais” (p.176). Nesse ponto, do método e de seu núcleo de análise depreendem-se a exigência do elemento que medeia a relação entre a reflexologia e imagem desse novo excitante especializado: a linguagem.

Para Toassa (2006), a palavra possui a função de domínio e controle do comportamento, o que extrapola os limites da regulação de estímulos condicionados. Paulatinamente, a criança vai adquirindo o domínio de si, na medida em que internaliza o resultado de sua atividade como signo cultural, desenvolvendo complexas estruturas que sobrepujam funcionalmente as filogenéticas. Isso porque, como membro da natureza, o homem alarga seu domínio também ao controle de si mesmo. Mas enquanto ele o faz na natureza externa pela utilização de ferramentas como mostrou Marx & Engels (2007), intrapsicologicamente ele realiza essa operação por meio de signos. Sendo assim, cabe a analogia entre ferramentas de trabalho e instrumentos psicológicos. Alerta Vigotski (2004, p.93), todavia, que essa comparação não deve ser levada às últimas consequências “até a total coincidência de todos os traços de ambos os conceitos; por isso não se pode esperar de antemão que encontremos nesses dispositivos todos os traços dos instrumentos de trabalho”.

²⁵ Melhor seria dizer: “ao ser interpretado como um signo”, uma vez que os reflexos, mesmo os interoceptivos ou proprioceptivos, são sinais ou signos.

Na conferência de 1930, Vigotski (2004) busca delimitar e conceituar ferramentas e instrumentos psicológicos. Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, seus esforços parecem apontar para dois aspectos inerentes à sua teoria sobre a consciência: o primeiro, busca assumi-lo dialeticamente sem justapor recortes marxistas à psicologia e assim preservar os fundamentos e o rigor metodológico do materialismo histórico e dialético; o segundo de abarcar as contribuições da filosofia de Espinosa e de seus pressupostos filosófico-metodológicos.

Tanto as ferramentas de trabalho como os instrumentos psicológicos são por definição elos de mediação e expõem de um lado o trabalho e de outro o fenômeno psicológico como condição e função eminentemente sociais. E enquanto as primeiras adaptam o mundo à necessidade humana, o segundo exerce controle sobre o próprio comportamento, mas não de forma passiva. “A subordinação da natureza aos fins sociais estabelece uma tensão dialética para com a natureza interna existente em seu sistema de reflexo consciente” (TOASSA, 2006, p.11).

Para Vigotski (2004), a inserção desse instrumento no processo de comportamento promove a atividade de novas séries de funções relacionadas com sua utilização e manejo, suprimindo diversos processos naturais e modificando suas características, além de sobrepujar determinadas funções e sintetizá-las em outras novas. “Ou seja, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento, do mesmo modo que o instrumento técnico recria totalmente o sistema de operações de trabalho” (p. 97). E prossegue dizendo que

[...] os processos psíquicos globalmente considerados (na medida em que constituem uma completa unidade estrutural e funcional) orientam-se para a resolução de uma tarefa – que é proposta pelo objeto – de acordo com a evolução do processo, que é ditada pelo instrumento. Nasceu uma nova estrutura: o ato instrumental (idem).

O emprego desses instrumentos como fazem notar as artes e as ciências, amplia as possibilidades comportamentais e a elevam à complexidade que se pode constatar na História, pois todos os avanços artísticos ou técnico-científicos só foram possíveis pela elaboração desses instrumentos que passam a compor a história e a estrutura psicológica do homem. E as transformações sociais que condicionam a história pela força do trabalho humano, modificando seu andamento, determinam da mesma forma a elaboração e o uso dos instrumentos psicológicos que servirão para o controle do próprio psiquismo.

Assim como os instrumentos complexificam imensamente a história do psiquismo e do trabalho humano, estes produzem também a transformação do pensamento e dos processos superiores que passam a ser dirigidos por conceitos e abstrações da consciência. Esta, constituída pela cultura – ideologia, signo, significado e função -, estabelece novas conexões que modificam e orientam os processos psicológicos como a atenção, a memória, a percepção.

Tomando como exemplo a memória, Vigotski (2004) mostra que diferentemente da criança que recorda da sensação de sua percepção para evocar uma lembrança, já para o adolescente lembrar significa pensar. Ocorre assim uma inversão onde no primeiro caso, o pensamento apoiava-se na memória. Agora é ela quem se apoia naquele, produzindo alteração da função e mudança em suas relações. “Somente na idade de transição se formaliza definitivamente essa função e a criança passa a pensar em conceitos, partindo de outro sistema de pensamento, das conexões complexas” (p.122). A idade de transição caracteriza-se pela estruturação da concepção de mundo, da identidade e da autoconsciência, e de ideias gerais e coerentes sobre o mundo.

Então, demudada em sistema na idade de transição, o ato instrumental transforma os processos psicológicos básicos que, pelo desenvolvimento dos conceitos, permite a generalização da atividade psíquica que deixa assim de estar subordinada integralmente à percepção. Essa atividade, cada vez mais dirigida pela volição e organizada pela consciência, torna-se mediada pela linguagem, que por sua vez possibilita tanto a generalização pelo significado social que engendra, como sua singularização, advinda do sentido. Isso possibilita, “no campo da consciência”, a “comparação de um estado da vida espiritual com outro distinto a ele²⁶” (SHOROJOVA, 1963, p.228) e a partir de sua síntese, transformar o conteúdo que configura o conhecimento de si.

O processo acima descrito permite a regulação do próprio comportamento²⁷ e dos demais, por meio dos signos que medeiam essa relação. Assim, em sentido amplo, a consciência humana constitui-se a partir de uma estrutura semiótica, sendo, portanto, de origem sociocultural e cuja função instrumental permite adaptação e transformação. O autocontrole, bem como a regulação do conhecimento e das vivências produzidas na atividade objetiva do homem, o controle dos resultados dessa atividade no processo de

²⁶Na tradução espanhola: “campo de la conciencia” a “comparación de um estado de la vida espiritual con outro distinto a el”.

²⁷No sentido que Vigotski (2004) atribui ao termo ‘comportamento’: mecanismo, composição e estrutura (p.62).

desenvolvimento individual, complementam-se com o autocontrole da conduta a base de normas morais correspondentes.

Para Shorojova (1963), enquanto as primeiras acima descritas são oriundas do reflexo das qualidades exteriores e das propriedades do mundo objetivo, as segundas se constituem e se apresentam nas inter-relações mediadas pelos signos, de sua atividade vital, entre o sujeito e cultura. Isso aufere ao signo um caráter especial no cerne da teoria histórico-cultural.

Por isso disse Vigotski que «a análise dos signos é o único método adequado para investigar a consciência humana». Todavia – e isso é importante destacá-lo – dos signos entendidos *não a maneira dos símbolos puramente formais do processador de informação do que falamos os psicólogos cognitivos*, senão entendidos como funções *intencionais* de adaptação, cuja origem e objetivo residem na própria comunicação, no contato social do sujeito com os demais e consigo próprio (RIVIÈRE, 1987, p. 134. Destaques no original)²⁸.

O controle consciente de si enquanto atributo e sistema, e cuja unidade está constituída pela percepção e pelo afeto e representado por operações semiótico-conceituais, permite ao sujeito recriar, planejar e generalizar sua atividade via abstração. Dessa forma, tanto o aspecto cognoscitivo intelectual como o volitivo-afetivo transmutam-se dialeticamente. Esse salto dialético “não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação mas também uma passagem da sensação para o pensamento, [assim] se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata” (VIGOTSKI, 2010, p.10).

Esse processo, que se apresenta como uma unidade integral da relação de interdependência entre intelecto e afeto, consciência e vontade, é traduzido e generalizado pela palavra, sendo esta, reciprocamente, ato do pensamento e elemento semântico da linguagem geral. Nas palavras de Vigotski ela “é uma unidade do pensamento verbalizado” (idem) ou “o microcosmo da consciência humana” (p.486).

²⁸ No original em Língua Espanhola: “Por eso dice Vigotski que «el análisis de los signos es el único método adecuado para investigar la conciencia humana». Pero – y esto es importante destacarlo – de los signos entendidos no a la manera de los símbolos puramente formales del procesador de información del que hablamos los psicólogos cognitivos, sino entendidos como funciones intencionales de adaptación, cuyo origen y meta reside en la comunicación misma, en el contacto social del sujeto con los demás y consigo mismo”. (RIVIÈRE, 1987, p. 134)

Diversas escolas da psicologia, no entanto, tanto das escolas mecanicistas como das idealistas promoveram um rasgo radical no estudo dessa unidade, dando prevalência ora ao aspecto intelectual, ora ao afetivo. Desse modo, a gênese de um pensamento passou a ser explicada por outro pensamento, dissociando-se das vivências do sujeito e de suas motivações. Transformado em epifenômeno, o pensamento obedeceria à dinâmica própria que determina internamente o comportamento e que está, de todo modo, inacessível à lógica do conhecimento.

Para Vigotski (2010), essa separação do afeto no pensamento impediu o caminho de explicação sobre as causas do próprio pensamento, visto que por sua gênese multideterminada seria necessário conhecer os motivos e interesses que o engendram, para assim definir seu desenvolvimento. Do mesmo modo, ao separá-los inviabilizou-se o estudo de suas mútuas influências, visto que sua parte reflexiva modifica qualitativamente o aspecto afetivo-volitivo. Dessa feita, produziram-se nas mais diversas escolas explicações imanentes sobre a origem do pensamento, assumindo-o idealisticamente como substância, e em seu extremo oposto, desprezando-o enquanto objeto de estudo, porque estaria inacessível à metodologia científica.

Isso decorre, em primeiro lugar, dos pressupostos cartesianos que definiram o *cogito* como derivado da ação do pensamento lógico e em segundo, ao lugar que a teoria darwinista reservou à emoção, que estaria para ela em vias de desaparecimento. Parafraseando Espinosa, Vigotski (2004) afirma que no princípio do pensamento está a emoção, sendo que ela poderá paulatinamente ser equilibrada pelo pensamento, como resultado da mudança de suas conexões, funções e inter-relações. “Ninguém negará que entre determinadas funções existem conexões que se modificam diretamente: assim ocorre, por exemplo, no sistema que rege as relações entre os mecanismos emocionais e os intelectuais” (p.123).

Enquanto sistema é fundamental proceder ao estudo do desenvolvimento e desintegração da consciência, como unidade que assimila tanto intelecto como afeto, compreendendo que ambas são construções histórico-culturais. “Por conseguinte, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (p.127). Esse postulado é chave para a compreensão do processo de desintegração da consciência, que acomete sujeitos que sofrem de várias patologias, como é o caso da esquizofrenia.

Desintegrar, contudo, não significa retroceder e fixar-se em um dado momento de seu desenvolvimento, como quer a teoria psicanalítica, mas sim desconcertar a harmonia da estrutura, desconstruindo sua unidade sistêmico-funcional. Desse modo, a consciência e os processos psicológicos superiores que orientam e coordenam as manifestações afetivo-emocionais ficam, em dados momentos, norteadas por elas. A determinação histórico-cultural constituinte do complexo emocional, entretanto, mantém-se – ao contrário do que quer a psicanálise –, mas agora sem a possibilidade de ser generalizada pelo conceito ou pela consciência, fazendo com que a atenção volitiva fixe-se pelo sentido pessoal que passa a dirigir os processos intelectivos, em detrimento de sua porção social presente no significado. Isso não quer dizer que o intelecto foi aprisionado, mas sim que a emoção, pelo sentido pessoal, passa a controlar os PPS, seja pela desintegração da consciência, no caso da patologia, seja por seu rebaixamento quando de uma efusão emocional. Conforme Vigotski (2004):

No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões (p.127).

E prossegue,

Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade dessa mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge a emoção (idem).

Esse processo dinamogênico que em certos momentos do desenvolvimento da criança mostra-se crítico, está implicado na ampliação e transformação dos processos psicológicos e não deve ser visto como seu inimigo. Fica evidente que no caso de uma patologia que dissocie a consciência, como é o caso da esquizofrenia, esse processo de desenvolvimento mútuo obedecerá à dinâmica engendrada nessa alteração. Mas nas situações

em que não envolvem esse tipo de desintegração, a emoção deve ser compreendida, no movimento entre as vivências da criança e a situação social de seu desenvolvimento. Este último corresponde à síntese de processos internos e das condições externas que são típicas a cada momento do desenvolvimento psíquico e que condiciona sua evolução e períodos de crise. Dessa maneira é possível estudar “a criança como escolar” (idem, p.99).

A necessidade de se implicar situação social de desenvolvimento e vivência pode ser exposta pelo exemplo abaixo:

Vale citar aqui a declaração de uma jovem de 18 anos, com dificuldades de aprendizagem, que distinguiu o medo que sentia da mãe, do medo que sentia da professora. O primeiro era bom, pois a mãe, apesar de repreender e castigar a filha, acreditava que ela tinha capacidade para estudar. Esse medo gerava ação, incentivava a superação do problema. O segundo era ruim, “pavoroso”, já que era reforçado pela humilhação e vergonha provocadas pelo olhar da professora, causando um estado de imobilidade ou reações atabalhoadas (SAWAIA, 2003, p. 58).

O exemplo acima expõe uma mesma emoção traduzida por medo, no entanto, a influência e a motivação que ela despertará nos dois casos em questão é completamente diversa. Na primeira gerará ação, na segunda impotência. Essa diferença, apreendida do contexto e produtor de necessidades, é crucial para a elaboração da AP, pois explicitará as motivações e a vontade que dirigem a criança à aprendizagem. González-Rey (2010) salienta que a necessidade torna-se motivo no processo de integração de sentidos pessoais que se sintetizam em uma experiência emocional e norteiam o comportamento, de acordo com a personalidade do sujeito, constituída por sua vivência. Por isso, não se trata apenas de investigar os processos maturacionais da criança ou a emoção de forma isolada, mas sim seu desenvolvimento pessoal e educacional, que transcende as concepções de aptidão ou de dificuldade. A temática das emoções, para González-Rey (2010) não será devidamente analisada se o for, isoladamente, para além das dimensões de sentido que constituem a subjetividade do sujeito e que participam da definição que outorga o sentido das diferentes emoções produzidas pelo homem. Por isso a teoria vigotskiana assinala a situação social do desenvolvimento como indissociável ao processo de AP.

Parafraseando Espinosa, Sawaia (2003) afirma que a emoção é potência contra a servidão, mesmo aquela imposta pela natureza. Sendo assim, as limitações de dada condição muitas vezes representadas em um diagnóstico não encerram as possibilidades de ação, mesmo no caso das patologias. Esta capacidade depende dos afetos que não podem ser

desprezados ou inibidos, mas devem ser potencializados para participarem do processo educativo.

Dessa concepção decorre um princípio pedagógico: não controlar as emoções para educar, mas desbloquear a capacidade de afetar e ser afetado e restabelecer o nexo entre ação e razão, rompido pela exclusão e pela disciplinarização. Como os afetos são gerados nos encontros com o outro, o caminho da recuperação da afetividade não está na força interior e no autoesforço, e sim na coletividade, nas relações face a face que singularizam as relações sociais dominantes, definindo como cada um é afetado nos encontros com o outro (p.59).

Esse processo de reconhecimento, no entanto, não exclui os afetos do próprio avaliador, que também vivencia, se emociona e participa do processo educativo. Essas são funções integrantes da a AP, vez porque traduzem afecções e despertam afetos que reduzem (ou por que não?), eliminam a distância entre psicólogo e sujeito avaliado. Nesse sentido a AP é transportada do lugar asséptico dos scores, padrões e classificações para poder progredir até o campo da ética.

4. Algumas Reflexões e Considerações

Abro as considerações com um questionamento que me incomodou durante toda a pesquisa, e mesmo que este, em grande parte já tenha sido investigado por Patto (1984) há quase três décadas, ele ainda preserva sua atualidade: afinal, estamos a serviço de quem e para quem servem os índices, escores e diagnósticos levantados nas Avaliações Psicológicas? Por desconsiderar, sustentado no levantamento realizado ao longo da pesquisa, que haja ciência psicológica neutra, percebo que o psicólogo educacional ou mesmo aquele que se dedica ao processo diagnóstico fora da escola, está defendendo interesses, quer esteja consciente disso, quer não. Embora essas questões aparentemente se dirijam à atuação do profissional de psicologia, na verdade, o centro de minhas indagações repousou sobre aqueles sujeitos que são encaminhados para a avaliação, tendo como causa os problemas e as dificuldades de aprendizagem, e até certo ponto, sobre os que os encaminham. Não defendo uma pedagogização da AP ou uma especialização desta, mas sim que essa prática esteja imersa numa postura ética, visto que ela intervém e interfere potencialmente nas vidas.

Uma das matérias do jornal do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro, datada do primeiro semestre de 2013 perguntava “Avaliação psicológica: o que realmente cabe à psicologia avaliar?” (p. 12). Dois adjetivos utilizados para qualificar a AP chamaram a atenção: “importante” e “perigosa”. No primeiro caso, essa importância traduziu-se pela disseminação da AP nos diversos espaços de trabalho da psicologia e por sua abrangência, que transcende a psicometria e a simples testagem, alcançando e abrindo campo para atuação do psicólogo nas diferentes instituições. Quanto ao segundo adjetivo, este está par e passo com o primeiro, quando esses índices são usados como forma de segregação. Se essa utilização será importante ou perigosa, isso independe da obediência aos parâmetros científicos. Estes por si só nada indicam. Daí a necessidade de serem regulados e regulamentados pela ética, não só aquela definida pelo código que rege a profissão, mas também por princípios que reclamem a superação da opressão.

Contrapondo-se à visão ética, a demanda de mercado produzida pela AP confunde-se com encomendas que geralmente defendem interesses pessoais ou institucionais, restringindo a complexidade encerrada nessa prática. Há uma conjugação de interesses, que no caso das instituições acaba escamoteado pelo sectarismo neoliberal. Sobre isso o manifesto elaborado

pelo Grupo de Trabalho do CRP/RJ deixa o seguinte alerta: “Uma avaliação psicológica representa um poderoso instrumento de produção de subjetividades e, dependendo do uso que dela se faça, pode ser, inclusive, um perverso mecanismo de consolidação de rótulos e estigmas sociais” (JORNAL CRPRJ, 2013, p.12). Além disso, em muitas situações o profissional sequer tem um contato pessoal com o sujeito avaliado, e apenas faz a entrega da ‘encomenda’ que lhe foi solicitada com um rótulo diagnóstico e sem quaisquer subsídios técnicos ou científicos. Quando estes constam nas AP, expõem o ecletismo e a pobreza teórico-metodológica de diversos profissionais, muitos deles alvos de denúncias ao CRP.

Essa perspectiva, pautada no neoliberalismo que apregoa o consumo desenfreado e onde o saber é transformado em produto estandardizado, estende-se também à AP. Elas são requisitadas pelas várias instituições e, no âmbito da presente pesquisa, pelas educacionais que pretendem tributar ao sujeito as razões do fracasso no ensino, ainda que ele possua raízes mais profundas e com determinantes histórico-sociais sobremodo complexos. Estes, contudo, são velados a o sentido da palavra avaliar fica restrita ao emprego que a ciência econômica faz do termo, definindo-a como ato ou efeito de atribuir valor, de valorar um artefato baseado em critérios como: matéria prima, tempo de produção, despesas da empresa, custo do transporte, mais-valia, etc. Aplicando esse princípio à AP, o sentido de avaliar, como mostrou Machado (2013) é o de averiguar “aspectos psicológicos” (p.15). Essa concepção que foi produzida sob certas condições históricas, assim como os ‘aspectos’ dessas pretensas avaliações, não são reais, mas artificiais (e por que não ideológicos?). Além disso, a compreensão de que toda psicologia, inclusive seu campo de atuação, é social implica numa relação, em uma troca, que não se dá de maneira vertical e sim na horizontalidade. Essas relações que se dão no âmbito das instituições caracterizam a realidade e a práxis da psicologia, para além de sujeitos-protótipos ou de alunos ideais.

Prosseguindo nessa afirmação tomemos, por exemplo, o caso dos encaminhamentos de crianças, filhos de lavradores que moram em fazendas e que têm queixas de dificuldades de aprendizagem. Por estarem afastadas da região urbana, elas se deslocam por três ou quatro horas, em muitos casos de trator, para chegarem às sete da manhã nas escolas como acontece no dia a dia de muitos alunos da cidade de São Gabriel do Oeste - MS. Nas aulas que conseguem comparecer, elas dormem sobre as carteiras e têm dificuldades acentuadas de concentração e de memorização, e não compreendem e apreendem os conteúdos ministrados em sala de aula. Isso se traduz em um problema de aprendizagem e será encaminhado para o Núcleo de Educação Especial a fim de que se faça a avaliação psicopedagógica e, se

necessário, psicodiagnóstica desses alunos. Esses diagnósticos, muitos deles reforçados por exames neurológicos, corroboram o que os professores e a instituição escolar já previam: há a presença de DA advindo de DI ligeira ou moderada.

Essa dificuldade então seria oriunda da idiossincrasia do aluno ou estaria imbricada em questões sociopolíticas que lhe são anteriores? De que maneira avaliar-se-iam seus ‘aspectos’ psicológicos? Seria correto atribuir às disposições individuais para aprender (potencialidades), as razões de seu fracasso?

Uma resposta possível para essa pergunta é dada por Machado (2013) “não existe um objeto (a avaliação psicológica) separados da força que se apropriam dele. Todo objeto tem uma história que revela a sucessão das forças que dele se apoderam e a coexistência das forças que lutam para dele se apoderar” (p.16. Destaques no original). Tomando o exemplo acima, a AP poderá decidir se essa criança frequentará ou não as Salas de Recursos Multifuncionais das escolares regulares e se deverá receber outro atendimento no contraturno em escolas especiais, ainda que não possa fazê-lo, tendo em vista a distância entre sua moradia e a instituição especial de ensino. Pode ser que o destino dessa criança fique circunscrito pela terminologia diagnóstica sem, contudo, receber os atendimentos prescritos pelo médico, psicólogo e pedagogo que julgam necessários à superação dessa condição.

Dessa feita, não há que se falar em causas individuais, posto que elas não têm dono, mas sim em efeitos engendrados em uma rede de relações que podem tanto oprimir e impossibilitar a aprendizagem, como potencializá-la e permiti-la. Nessa perspectiva, compreendo que a AP avalie não só ao aluno, mas também a sociedade neoliberal, expondo suas fraturas, limites, impossibilidades e contradições, que se objetificam na instituição, se encarnam nos alunos e se acortinam na ideologia da competência.

Prestando atenção às forças que se apoderam da AP na educação, pelo discurso do professor, da instituição de ensino, do médico ou do psicólogo, acredita-se poder resumir a complexidade do problema aos: entraves na apreensão dos conteúdos pedagógicos; ao comportamento na escola; à saúde mental ou à autoestima do aluno. Este se torna depositário de vários discursos que convergem para a manutenção do problema. No entanto, as consistentes contribuições da Psicologia Histórico-Cultural quanto ao processo dialético que constitui os PPSs, por meio da atividade, das vivências e dos afetos mediados pela cultura, mostram que estas devem protagonizar o processo de AP, e se distanciar do diagnóstico, buscando proximidade com o sujeito da avaliação. Assim, romper-se-á com a alcunha que

marca os sujeitos encaminhados e que está imbuída na ideia de que eles são causas de si mesmos, quando na verdade refletem a produção socio-histórica do fracasso escolar.

O trabalho de avaliação psicológica imprime uma força, ele é uma força. Qualquer trabalho que se proponha a interpretar uma situação altera o campo de forças daquela situação, pois a interpretação é sempre uma escolha num campo amplo de possibilidades. Culpabilizar “o aluno que não aprende” tem sido resultado comum de trabalhos diagnósticos que descrevem os problemas nas crianças e em suas relações familiares. Fica-se com a impressão de que faltaria o esforço por parte da criança, de que ela teria dificuldades emocionais que estariam impedindo-a de enfrentar certas situações, de que as situações familiares apresentam adversidades que dificultam a possibilidade de estudar (MACHADO, 2013, p.16-17. Destaques no original).

Embora essas dificuldades participem da construção do problema, elas não devem ser tomadas como coisas em si e nem supervalorizadas, já que elas podem ser verificadas mesmo naqueles alunos que não apresentam problemas de aprendizagem. Mas quando tomadas como objetos, essas dificuldades são comparadas a um sujeito idealizado pelo avaliador (ainda que as teorias não definam os contornos desse ideal) tornam-se predictoras do insucesso no desenvolvimento acadêmico. Daí a busca por elementos a mais ou a menos (qualitativos e quantitativos) no processo de AP, que subjazem a crença de que se acrescentando isso ou eliminando-se aquilo no aluno haverá um progresso escolar fluídico e linear.

A realidade, contudo, é contraditória e as relações sociais que se estabelecem no âmbito da instituição e fora dela também o são. E isso deve compor, não como contexto, mas como fundamento, a AP. Daí a necessidade de se investigarem as vivências e os afetos do aluno, o que acarretará: a compreensão e análise de seu cotidiano escolar; a inserção de sua família (também instituição) na comunidade; as dimensões políticas e econômicas desta e sua participação no sistema social de sua cidade. Dessa maneira ampliar-se-á o campo de avaliação, de onde se depreenderão questões complexas, mas passíveis de transformação social.

As APs tradicionais, não obstante, tomam um sentido contrário: elas tornam o sujeito um artefato mensurável traduzido por números, padrões, planilhas e dados. Isso cristaliza a compreensão da problemática, que destituída de sua dinâmica, aponta para culpados: o aluno, o professor, a família, etc., que devem num esforço individual e hercúleo romper com todos os determinantes sociais que criaram as condições para a produção da dificuldade do aluno avaliado. Ao se perceber a dificuldade buscando muda-la apenas pelo autoesforço, o problema

é repassado, desembocando novamente no aluno, agora sob o pretexto de se avaliar seus ‘aspectos psicológicos’.

Trabalhar com AP significa interferir em vidas. Por mais breve que essa intervenção ocorra - mesmo nos 50 minutos de uma sessão-, suas marcas poderão ser indelévels. Constará na pasta do aluno que ele possui uma deficiência, que é incapaz ou que é parcialmente capaz. Os olhares dos profissionais de educação, as ações e o trabalho da instituição escolar obedecerão à pedagogia da incapacidade que poderá se conjugar com atendimentos voltados à saúde, que entenderão essa deficiência como um indício de uma patologia que ele terá de carregar por toda vida. Para tratar essa patologia crônica, recorrer-se-á a medicamentos que aumentem a concentração, a memória, a atenção, como é o caso do *metilfenidato*, conhecido popularmente por sua marca comercial Ritalina.

Embora a ANVISA esclareça que “o mecanismo pelo qual ele exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças ainda não está claramente estabelecido, nem há evidências conclusivas que demonstrem como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central” (ANVISA, 2012, p.01), sua utilização tem crescido assustadoramente. Além disso, há evidência de efeitos colaterais importantes e ambiguidades quanto a seus benefícios quando conjugados com placebos e muitas receitas são confeccionadas, a partir de laudos de médicos que se embasam em avaliações psicológicas onde prevalece a psicometria.

O boletim de Farmacoepidemia do SNGPC n°2 de 2012 que monitora a produção e consumo de medicamentos controlados no Brasil mostra que entre 2009 a 2011, o aumento do consumo do medicamento nas capitais brasileiras foi de: Salvador (6.295,71%), São Paulo (1.569,71%) e Campo Grande (228,16%) e a média geral das capitais representou um aumento de 171,50%. Esta elevação estaria relacionada ao lucro oriundo dos Laboratórios e Indústrias Farmacêuticas?

Conforme Sawaia (2003) “A indústria farmacêutica aprendeu a explorar, em benefício do próprio lucro, os ideais normativos de cada época, para definir onde aplicar os recursos destinados à pesquisa em saúde[...] (p.91)” É relevante apontar que só no ano de 2011 foram gastos pelas famílias brasileiras 28,5 milhões com a compra desse medicamento. Esses números são aqueles repassados para a ANVISA. Há, contudo, um comércio paralelo não legalizado, conforme apontam Cruz apud Shirakawa et al(2012):

Em 2000, o U.S. Drug Enforcement Administration indicou que o tráfico do metilfenidato já se comparava ao de drogas com grande potencial de dependência, como a morfina e reforça a evidência da associação entre efeitos nocivos de drogas ilícitas e uso abusivo desses medicamentos. Não obstante, nos últimos anos o uso de psicoestimulantes sem receita médica, é crescente entre estudantes usuários de metilfenidato não prescrito, a maior parte usou em períodos dos estudos acadêmicos de elevado estresse (p.50).

Conjuntamente com esse filão de mercado poderia haver outro engendrado e assegurado pelo próprio Governo, pela conjugação de políticas assistencialistas com a medicina curativa.

A Seção primeira, Capítulo IV que trata da concessão de benefícios de prestação continuada da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, assegura em seu art.20:

O benefício de prestação continuada é a garantia de 1 (um) salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família. § 2º Para efeito de concessão deste benefício, a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho. § 3º Considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa portadora de deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a 1/4 do salário mínimo. § 6º A concessão do benefício ficará sujeita a exame médico pericial e laudo, realizados pelos serviços de perícia médica do INSS.

E prossegue no art. 21,

O pagamento de prestação continuada deve ser revisto a cada 2 (dois) anos para avaliação da continuidade das condições que lhe deram origem. § 1º O pagamento do benefício cessa no momento em que forem superadas as condições referidas no caput, ou em caso de morte do beneficiário (LOAS, 2004, p.22-23).

Como não há uma especificação do termo deficiência nem especificidade quanto à idade para que se comece a receber o benefício, muitos déficits e transtornos, dentre eles TDAH, DI e TGD poderão recebê-lo, desde que perfaçam um valor menor do que 1/4 de salário mínimo per capita, excluindo-se outros benefícios que não compõem o computo, como Bolsa Família ou Vale Renda. Essa investigação para recebimento do benefício deverá ser feita por equipe multidisciplinar composta por médico, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicólogo. Advém daí um questionamento: Não estaria nascendo a partir disso um mercado da assistência social, onde algumas famílias veriam neste a possibilidade de receber benefícios para os filhos diagnosticados com TDAH e DI, aumentando a renda muitas vezes precária da família? E qual o papel da AP nesse novo mercado? Em resumo, produzir diagnósticos.

Dados da ANVISA mostram que o número de receitas para compra de caixas de medicamentos cujo diagnóstico é o de TDAH subiu entre 2003-2004, 51%. Além de apontar algumas possibilidades para o aumento desenfreado da comercialização desse produto, é necessário também questionar quais as razões que conduzem a esse diagnóstico.

O TDAH (pelo DSM IV) ou Transtorno Hiperativo é conforme estatística da ANVISA de 2012 um transtorno que acomete de 10 a 12% das crianças brasileiras e conforme CID 10 é o que responde pelo maior número de encaminhamentos de crianças a centros especializados de neurologia pediátrica. Esta desordem mental é considerada crônica, ou seja, evolui ao longo da vida, daí a justificativa para diagnósticos cada vez mais antecipados. Moyses & Collares (1994) afirmam que

[...] até hoje, cem anos depois de terem sido aventados pela primeira vez por um oftalmologista inglês, os distúrbios neurológicos não tiveram suas existências comprovadas, é uma longa trajetória de mitos, estórias criadas, fatos reais que são perdidos/omitidos... Trata-se de uma pretensa doença neurológica jamais comprovada; inexistem critérios diagnósticos claros e precisos como exige a própria ciência neurológica; o conceito é vago demais, abrangente demais... (p. 29).

Apesar da imprecisão clínica, mais de um décimo dos alunos recebem esse diagnóstico. Por trás deste está o interesse em apresentar causas e soluções médicas, para problemas que são de origem eminentemente social. Essas dificuldades não se traduzem apenas em limitações cognitivas, seu foco, na verdade é outro: o controle do comportamento em sala de aula. Dessa forma, transporta-se o ritmo e as normas fabris, que obedecem à maximização do lucro pelo decréscimo de tempo necessário à produção, para as salas de aulas. Os alunos tornam-se pequenos operários que têm a reflexão suprimida pela medicalização.

A escola tem uma maneira disciplinar de funcionamento subjacente a uma perspectiva educativa, um modo massificante e organicista de ver a criança que, apartada de suas condições culturais e sociais, é analisada de forma superficial e ambígua. Ao valorizar em demasia a ordem, a escola deixa de promover práticas de vivências democráticas para aplicar as normas disciplinares que possuem a finalidade de modificar comportamentos. Além disso, a escola tem uma função de produção e reprodução, que mantém a desigualdade social, legitimando o conhecimento dominante, sem levar em consideração as necessidades dos alunos, fazendo da sala de aula apenas um lugar de transmissão de conhecimento. Os educadores [e psicólogos] atuam como agentes de reprodução econômica e cultural de uma sociedade fragmentada que aliena, tirando do indivíduo o aspecto crítico que “cega” a visão de dominação de classe, de gênero e de raça. Porém, esses aspectos da educação, embora tenham sido construídos historicamente, atuam de forma

naturalizada, numa verdade cristalizada e arbitrária (LUENGO & CONSTANTINO, 2009, p.125).

Para dar autenticidade a esse controle, os discursos do médico e do psicólogo (representantes da ciência) são fundamentais, sendo que para embasá-lo, o último utilizar-se-á das APs. Nelas, contudo, não há a problematização ou questionamento da produção dessa demanda, mas apenas indícios para a existência ou inexistência do transtorno, ainda que ele seja produto de uma sociedade. Subjaz ainda, na prática institucional escolar, o interesse em se anular as manifestações afetivo/emocionais que são um incômodo à instituição.

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural demonstraram que a atenção, assim como os demais os PPSs, funciona em um sistema, cujas conexões são orquestradas como unidade psíquica. Por isso, ela não pode ser decomposta da percepção, da motricidade, da emoção, da volição e da motivação, ainda que no decorrer do desenvolvimento psicológico ela construa centros específicos de controle. A necessidade, não obstante, de sua mediação cultural permanecerá. E quando se trata de mediação cultural, só há que se pensar em relação social, não cabendo um diagnóstico que tome apenas aspectos psicológicos do indivíduo em uma AP. Disso depreende-se que a produção do TDAH deve ser investigada na dinâmica interpsicológica.

Por isso é imprescindível resgatar as vivência do sujeito avaliado, criando condições para que sua fala seja ouvida, apreendendo o sentido e o significado nela presentes, para que estas dirijam o processo de AP. Isso significa pensar a AP para além do limite orgânico - quando este realmente for constatado-, e investigar as relações interpsicológicas que foram transladadas, e que constituirão a subjetividade da criança. Uma intervenção eficaz, posto que avaliar implica em intervir, deve ter como foco não somente o indivíduo, mas sua inserção no contexto histórico-cultural. Isso não significa fazer concessões à compreensão da influência de determinantes sociais, mas sim transformar os pressupostos epistemológico e ontológico, tomando a dialética e a história como fundamentos para a investigação da dinâmica dos processos psicológicos. Dessa maneira, será possível construir mediações culturais para a superação dessa dificuldade, buscando sempre condições para que o sujeito seja tomado em sua dimensão ético-político.

Enquanto a medicalização, a segregação e os diagnósticos combinam-se para que se promova a letargia e a obediência da infância, é preciso investir no aumento da potência para a aprendizagem. Concordo com Sawaia (2003) que potencializar “pressupõe o desenvolvimento de valores éticos na forma de sentimentos, desejos e necessidades, tendo em

vista a superação do sofrimento ético-político” (p.58). E de que forma isso seria possível? As emoções oferecem um caminho, se tomadas como preditoras da motivação. Espinosa (1983), filósofo de quem Vigotski (2004) sofreu grande influência escreveu: “A alegria é uma afecção pela qual se aumenta ou favorece a potência de agir do corpo; a tristeza, pelo contrário, é uma afecção pela qual se diminuiu ou entrava a potência de agir do corpo” (p.250). A alegria, conforme o filósofo impulsiona a ação, enquanto os sentimentos de tristeza, de melancolia (e de desamparo) provocam estagnação.

O que torna possíveis essas proposições é o processo liberador iniciado no interior das paixões. À medida que as paixões tristes vão sendo afastadas e as alegres vão sendo reforçadas e ampliadas, a força do *conatus* aumenta, de sorte que a alegria e o desejo dela nascido tendem, pouco a pouco, a diminuir nossa passividade e preparar-nos para a atividade. O primeiro instante da atividade é sentido como um afeto decisivo: quando, para nossa mente, pensar e conhecer for sentido como o mais forte dos afetos. O mais forte desejo e a mais forte alegria, um salto qualitativo tem lugar, pois descobrimos a essência de nossa mente e sua virtude no instante mesmo em que a paixão de pensar nos lança para a ação de pensar, pois, escreve Espinosa, “quando a mente contempla a si própria e sua potência de agir, alegra-se” (CHAUÍ, 2011, p.99. Destaques no original).

A passagem de um para outro estado, da tristeza para a alegria, da heteronomia para a autonomia, não se produz e fracassa caso se anule o *conatus*²⁹, quer seja pela imposição medicamentosa, quer seja por políticas de inclusão, que são na verdade excludentes, pois se pautam na incrustação de uma marca: o diagnóstico. Avaliar apenas com esse objetivo reduz a AP e a condena ao fracasso, pois deixando de ser um instrumento da ciência psicológica que almeja compreender para promover a superação de dada condição, torna-se uma ferramenta de tristeza e o psicólogo um agente da impotência.

Noutra direção alicerçada na ética, os afetos que expressam as vivências podem ser convertidos em forças propulsoras de autonomia e “as emoções devem ser reconhecidas como impulsionadoras do movimento da consciência por meio da ação e da reflexão” (LANE apud LIMA et al, 2009, p.238). Isso, contudo, não pode ser dado mediante o auto-esforço já que a gênese desse sofrimento é intersubjetiva, e sim nas e pelas relações sociais cotidianas, que constituem o psiquismo humano. Por esse prisma, a AP deixa de desprezar, administrar ou controlar as emoções, vistas como maldição hereditária, para contribuir com a capacidade de afetar e de ser afetado, restabelecendo a conexão entre afeto – consciência – ação, desmembrados pela segregação e disciplinarização institucional. Dessa maneira, a AP

²⁹ “No corpo, o *conatus* se chama *apetite*; na mente, *desejo*, isto é, a percepção ou consciência do apetite. Eis por que Espinosa afirma que a *essência do homem é desejo*” (CHAUÍ, 2011, p.85. Destaques no original).

constituir-se-á como uma ferramenta capaz de auxiliar na transformação das condições de existência, não só do sujeito avaliado, mas do próprio profissional de psicologia que desobrigado a se submeter à demanda de mercado, passará a se curvar à ética.

4.1 Possibilidades à Avaliação Psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: imaginação, criatividade e liberdade.

A poucos dias de depositar essa dissertação pairava ainda uma dúvida lançada pelo professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro, que por mais que tentasse evitá-la, retumbava na minha cabeça sempre que lia e relia esse trabalho: que lugar a psicologia histórico-cultural reserva à imaginação e à criatividade?

Só agora pude responder com firmeza a esse questionamento: a psicologia histórico-cultural reserva à imaginação e à criatividade um lugar capital e deve ser esse o pilar de uma Avaliação Psicológica na perspectiva de uma Psicologia Dialética.

Elemento essencial na compreensão do desenvolvimento humano, para Kusunoki (2011) a imaginação é na teoria vigotskiana um sistema psicológico que se constitui a partir da intrínseca relação entre vivência, emoção, pensamento e memória. Ao contrário das teorias psicológicas para quem a imaginação é vista como mais uma função psíquica, para Kusunoki (2011) ela possui um estatuto abrangente de sistema que articula as demais funções psicológicas – sendo a chave para a compreensão de suas inter-relações. O conceito de imaginação na teoria vigotskiana pauta-se nas necessidades reais da criança, tema esse que toca, em sua opinião, o de desejo da filosofia espinosana e avança nos períodos de desenvolvimento, assim como ocorre com os PPSs. Ele relaciona-se intrinsecamente com a imagem enquanto processo cognoscitivo evocado por vivências e experiências emocionais e representado pela linguagem. E será durante a adolescência, que a imaginação imbricar-se-á à formação de imagens eidéticas, transformando-se pela dinâmica afetivo-cognoscitiva que marca esse momento do desenvolvimento humano.

Compreendemos que a imaginação aparece nessa perspectiva, como uma atividade intrinsecamente humana de produção do novo a partir de elementos da realidade que se constituem, se afastam dela e, novamente, são colocadas como parte da realidade. Em suas obras, Vigotski vai delineando a imaginação e a criação em todas as etapas da vida: infantil, de transição e adulta, mostrando realmente que ela faz parte da singularidade humana (KUSUMOKI, 2011, p.80).

Nessa realidade, constitutiva da consciência que vai estruturando-se de maneira mais consistente durante a fase da adolescência, são paulatinamente formados os projetos de vida e os desejos (que o levam a criar e viver) do sujeito, de modo a dar sentido à sua existência. Para Groff & Maheirie (2011), na vida diária, criar é verbo indispensável à existência, e tudo o que extrapola os limites da rotina, mesmo que seja um traço de novidade expõe o processo de criação humana. Essa concepção enraizada na dialética mostra que o trabalho, pilar do materialismo histórico, é criação. “Desta forma, a atividade criadora é o fundamento do homem como ser histórico e social, que demuda e cria o mundo de acordo com suas necessidades” (p. 427). A base dessa atividade é a imaginação, com a qual o homem transformou-se e produziu-se. Todos os objetos culturais, tanto os materiais como os espirituais são “a imaginação cristalizada” (idem. Destaque no original).

Vigotski esclarece a relação entre a imaginação e atividade criadora, dizendo que a imaginação se fundamenta em elementos apropriados da realidade e que se conservam de experiências anteriores do homem, ou seja, a imaginação depende diretamente da riqueza e diversidade das experiências vividas. E, se num primeiro momento a imaginação se apoia na experiência, a experiência também se apoia na imaginação (idem).

Para compreender a citação acima, pode-se tomar como exemplo a leitura de um livro, a audição de uma música ou uma representação teatral, que ao mesmo tempo em que evoca experiências vividas e recordações, amplia a consciência e projeta anseios e desejos suscitados pela emoção provocada pelo emissor. Isso permite compreender experiências vividas por outras pessoas, que são combinadas com as do próprio ouvinte que as seleciona de acordo com suas motivações.

Vigotski destaca ainda que todo criador é fruto de seu tempo e de suas relações. Sua criação parte de necessidades que são cunhadas antes dele e se apoia nas possibilidades que já estão dadas na realidade, pois nenhuma criação ou descobrimento novo aparece antes que se criem as condições objetivas e subjetivas necessárias para seu surgimento. A criação segundo o psicólogo [bielo] russo é um processo articulado historicamente, onde por mais individual que seja qualquer criação, sempre está presente o social, em outras palavras, nenhuma invenção é unicamente pessoal, sempre há algo de colaboração anônima (GROFF & MAHEIRIE, 2011, p.428).

Para as autoras, a criação é condição indispensável de existência que está historicamente determinada pela contradição das condições sociais que implicam em transformação, para a produção do novo. Esse fato, que pode ser figurado por toda produção cultural humana, orienta intrapsicologicamente a dinâmica dos PPS. Esse processo é constituído nas relações históricas que o sujeito trava com seu meio social. Isso se dá tanto no plano filogenético quanto no ontogenético e se caracteriza pela apreensão da cultura, visto

estarem os PPS condicionados aos seus determinantes. Dessa feita, a imaginação não é um ente que emana de forças extracorpóreas ou de mitos, mas é o resultado da atividade psicológica e do trabalho social criadores. Portanto, realidade e fantasia não são antitéticas, mas propõem a síntese para o novo.

A primeira forma de relação de fantasia e realidade consiste em que toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade extraídos da experiência anterior do homem. Seria um milagre que a imaginação pudesse criar algo do nada, ou dispusesse de outras fontes de conhecimento distinta da experiência passada. Somente as ideias religiosas ou mitológicas acerca da natureza humana podiam implicar aos frutos da fantasia uma origem sobrenatural, distinta da experiência anterior (VIGOTSKI, 1930/?, p.05)³⁰.

O material para a fantasia é sempre buscado no mundo real experienciado e experimentado pelo sujeito e combinado com outros elementos diversos, sejam eles fantásticos ou não. Quanto mais abrangente for a experiência, tanto mais o será essa imaginação. Essa afirmação inverte a crença popular que vê a criança como sendo mais imaginativa do que o adulto, já que este último possui vivências mais ricas e complexas que o infante. Para enriquecer sua imaginação é preciso,

[...] ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora. Quanto mais ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos reais a criança dispuser em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, para igualar as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação (idem, p.06)³¹.

Daí a importância que o papel da memória desempenha quando oferta sua matéria à imaginação. Isso, porém, não se dá forma passiva. Ela transforma as vivências do sujeito, permitindo-lhe ampliá-las pelo processo de interiorização das de seus semelhantes. Por isso ela se configura como uma condição fundamental a quase todas as funções psicológicas. Há, pois, uma interdependência entre realidade e fantasia, onde uma se apoia e modifica a outra,

³⁰ Tradução nossa da Língua Espanhola para: La primera forma de relación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre. Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de otras fuentes de conocimiento distinta de la experiencia pasada. Sólo las ideas religiosas o mitológicas acerca de la naturaleza humana podrían implicar a los frutos de la fantasía un origen sobrenatural, distinto de la experiencia anterior.

³¹ Tradução nossa da Língua Espanhola para: De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

estando estas condicionadas à emoção. É ela quem direciona a imaginação à busca de elementos que possam representá-la pelas diversas formas de linguagem cultural. Dessa maneira, tanto a escolha de determinados signos expressivos, como os matizes que compõem esse signo são preenchidos pela emoção.

Há ainda uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção. Se no primeiro caso descrito anteriormente os sentimentos influenciam na imaginação, no outro caso, pelo contrário, é a imaginação que intervém nos sentimentos. Poderia se designar este fenômeno com o nome de lei da representação emocional da realidade, cuja essência está formulada por Ribot da seguinte forma: ‘Todas as formas da representação criadora encerram elementos afetivos’ (idem, p.08. Destaques no original.)³².

Assim como a emoção dirige a imaginação, de forma oposta, esta também transforma aquela. Toda a construção advinda da fantasia influi, reciprocamente, nos sentimentos e ainda que essa criação não condiga com a realidade, os sentimentos gerados são manifestações reais vividas de maneira autêntica por aquele que os experimenta. A objetificação desse processo, materializado na cultura, converte-se em novíssimos instrumentos capazes de agir sobre o outro e sobre o mundo, transformando inter e intrapsicologicamente o sujeito.

Estes produtos da imaginação passaram por uma longa história que pode ser brevemente resumida nesse esquema: cabe dizer que se tem descrito um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram uma complexa reelaboração convertendo-se em fruto de sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando-se deste modo o círculo da atividade geradora da imaginação humana (idem, p. 09)³³.

Esse movimento em espiral não pode ser dado simplesmente pela técnica que se limitaria a reproduzir o mundo, e nem tão pouco pela emoção enquanto representação subjetivada, posto que não encontraria sustentação na realidade. Por isso, tanto a emoção

³² Tradução nossa da Língua Espanhola para: Existe además una vinculación recíproca entre imaginación y emoción. Si en el primero de los casos antes descritos los sentimientos influyen en la imaginación, en el otro caso, por el contrario, es la imaginación la que interviene en los sentimientos. Podría designarse este fenómeno con el nombre de ley de la representación emocional de la realidad, cuya esencia formula Ribot de la manera siguiente: ‘Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos efectivos’.

³³ Tradução nossa da Língua Espanhola para: Estos productos de la imaginación han atravesado una larga historia que convendría acaso resumir en un breve esquema: cabe decir que han descrito un círculo en su desarrollo. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron una compleja reelaboración convirtiéndose en fruto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad generadora de la imaginación humana.

como o pensamento são fundamentais para o ato criador, onde, sem um deles, a condição criativa humana seria suplantada. Depreende-se disso que toda ideia tem em seu germe um elemento afetivo e tanto pensamento como emoção são inseparáveis e predominam um sobre o outro mutuamente.

Em nossa opinião, repousa aqui o cerne da Avaliação Psicológica na perspectiva de uma Psicologia Histórico-Cultural, posto que a imaginação sintetiza a dinâmica, gênese e funcionamento dos PPSs. De uma só vez, ela integra sentido e significado, realidade e fantasia, pensamento e emoção, função e sistema inter e intrapsicológico.

Mencionamos desde já que a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses nos que aquela manifesta. É importante compreender também que depende da capacidade combinatória exercida nesta atividade de dar forma material aos frutos da imaginação; depende também dos conhecimentos técnicos, das tradições, e ainda, dos modelos de criação que influenciam no ser humano. Todos esses fatores têm grande importância, mas são tão simples e evidentes que não vamos nos referir a eles com detalhes. É muito menos evidente e, portanto, mais importante, a ação de outro fator: o meio ambiente que nos rodeia (idem, p.14)³⁴.

Muitas vezes a imaginação é vista apenas como função interna independente dos fatores externos e embora ela esteja condicionada por disposições subjetivas, são as determinações histórico-culturais interiorizadas que se converterão em função e sistema para criação. Vigotski (1930/?) destaca que todo inventor genial é fruto de sua época e de seu ambiente. Sua gênese estará balizada e orientada por aqueles que o precederam e seu desenvolvimento pelas condições socioculturais. “Nenhuma descoberta nem invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo de onde cada nova forma estará apoiada nas precedentes” (idem, p.14)³⁵. Há implicada nessa afirmação a posição marxista da psicologia vigotskiana: a classe detentora dos meios de produção terá também as condições necessárias à criação. Isso não significa afirmar uma classe em detrimento de outra, mas aponta para a postura engajada da psicologia histórico-cultural que

³⁴ Tradução nossa da Língua Espanhola para: Mencionamos ya que la función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y los intereses en los que aquella se manifiesta. Es sencillo también comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende también de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. Todos estos factores tienen gran importancia pero, son tan simples y evidentes que no vamos a referirnos a ellos con detalle. Es mucho menos evidente y, por tanto, más importante, la acción de otro factor: el medio ambiente que nos rodea.

³⁵ Tradução nossa da Língua Espanhola para: Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes.

não culpabiliza a classe popular pelo fracasso escolar, assim como não supervaloriza a outra por seu sucesso.

Destarte, antes de se investigar puramente os processos psicológicos e a maneira como o pensamento se constrói é preciso primeiramente se questionar: que sujeito é esse? que cultura está inserido? que atividade desempenha em sua cultura? A construção de uma criança ideal que despreza esses fatores, modelo para a AP tradicional, escamoteia os determinantes histórico-sociais que constituem os PPSs. Isso não quer dizer que o sujeito esteja aprisionado por sua condição social, classe ou taxonomia como os diagnósticos e alguns modelos avaliativos parecem indicar. Existem sim os determinantes, mas ao se partir da criatividade como norte para a AP, aponta-se a uma concepção de sujeito ativo e criativo que toca o conceito de liberdade.

Desse modo, para Vigotski, uma vez que a pessoa pensa, é necessário perguntar que pessoa o faz. O autor compara a Psicologia a um drama, com “lutas” radicalmente distintas de um processo de reflexão estática da realidade na consciência, lutas em que a simples adoção de um significado externo não resolverá o problema existente. Tornar-se livre é, portanto, assimilar um significado diferenciando-se dele – é tornar-se indivíduo humano que recria a realidade na consciência, constituindo um ativo conhecimento das determinações da conduta e, nesse processo de conhecimento, modifica a realidade objetiva (natural e/ou social) (TOASSA, 2004, p.05. Destaques no original).

Tornar-se livre é um processo decisório, racional que está implicado na apropriação determinada da vida humana concreta. Tal perspectiva produz uma nova transformação na concepção acerca da AP, que rompendo com sua postura asséptica de constatação e levantamento de dados, caminha para a construção de um projeto orientado à liberdade e que passa pelo domínio da própria conduta.

No entanto, no capitalismo onde o poder econômico determina as possibilidades de escolha existentes para o sujeito, a AP assume uma função ideológica de manutenção do *status quo*, ficando a relação do avaliado com o avaliador obscurecida pela suposta neutralidade do instrumento avaliativo e pelos fins ideológicos que essa prática encerra. Daí os PPSs serem tomados como substâncias naturais e idiossincráticas, cuja gênese e desenvolvimento estão separados dos determinantes histórico-sociais.

Alienado dos meios e fins da produção, o indivíduo pode tão somente reproduzir a si mesmo e ao mundo, que tende a tudo igualar, existindo poucas ocasiões em que se realizam “lutas de motivos” no plano das relações sociais; os motivos estranhos à sobrevivência precisam ser sufocados pela impossibilidade de se consubstanciarem numa nova intenção. Não é de se

estranhar a dilatação da imaginação autista, atividade puramente emocional que conforta o indivíduo enquanto o protege dos motivos coercitivos, constituintes de sua realidade concreta. A contradição hipócrita entre a ideologia do esforço pessoal e a pobreza concreta de situações em que essa falsa palavra se realize torna-se uma fonte de sofrimento psíquico no trabalho, em que o significado irracional da submissão submete a análise racional do mundo (TOASSA, 2004, p.09. Destaques no original).

Lamentavelmente em muitas situações a AP contribui para manter o quadro acima descrito, principalmente quando iguala os sujeitos, demarcando suas diferenças apenas pela perspectiva da expropriação do trabalho (o homem certo no lugar certo) e olhando a aprendizagem pelo viés daquela psicologia arauto da domesticação e do controle representada pelas vertentes que desprezam os determinantes históricos. Daí os processos de criação e imaginação serem por ela relacionados a forças suprassensíveis que dominam alguns sujeitos iluminados e de quem eles estão reféns.

A criatividade não é privilégio de poucos, mas está implicada no trabalho, condição essa que nos faz humanos. Por isso, amparado na possibilidade de superação dos condicionantes sociais, acredito que o processo criativo se constitua como resistência, por ter a capacidade de expor as contradições sociais que produzem e reproduzem o fracasso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKHUTINA, T.V., PYLAYEVA, N.M. L.Vygotsky, A.Luria and Developmental Neuropsychology. **Psychology in Russia: State of the Art**, 4, 155-175. Moscow, 2011. Disponível em:
<http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2011/09_2011_akliutina.pdf> data da consulta: 13/dez/2012.
- ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lúcia and GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estud. psicol. (Campinas)** [online]. 2008, vol.25, n.2, pp. 169-176. ISSN 0103-166X.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>>.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AAMR. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANACHE, Alexandra A. & REPPOLD, Caroline T. **Avaliação Psicológica: Implicações éticas. In. Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão**. Conselho Federal de Psicologia – Brasília: CFP, 2010.
- ANACHE, Alexandra Ayach. **Diagnóstico ou Inquirição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. Tese de doutorado, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1997.
- _____. Alexandra Diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In GONZÁLEZ REY, F. L. (org). **Subjetividade, complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo, SP: Thomson, p.293-310, 2005.
- ANASTASI, A. & URBINA, S. **Testagem Psicológica**. 8ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ANDERY, Maria A., MICHELETTO, Nilza & Outros. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- ANVISA. Ministério da Saúde Consultoria Jurídica/Advocacia Geral da União Nota Técnica N° 38 /2012 Brasília, maio de 2012. **Princípio Ativo: metilfenidato. Nomes Comerciais e de Referência: Ritalina®, Ritalina LA® e Concerta**. Disponível em <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/pdf/2012/Out/08/metilfenidato.pdf>> acessado em 05 de maio de 2013.
- _____. Prescrição e consumo de Metilfenidato no Brasil: Identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário – SNGPC. In **Boletim de farmacoepidemiologia**02 Ano 2, nº 2 | jul./dez. de 2012 disponível em

<http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigido_2.pdf
> acesso em 25 de julho de 2013.

ARANTES, V. A.(Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Summus: São Paulo, 2003.

ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento das competências: uma opção para a capacitação continuada**. 2003. 395f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

ARJA CASTANON, Gustavo. **O cognitivismo e o desafio da psicologia científica**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, Inst. Psicologia. 2006.

_____. O cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 12, n. 2, fev. 2010. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000200016&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18 jul. 2013.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira e LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". **Psicol. USP**[online]. 2006, vol.17, n.1 [citado 2012-10-29], pp. 53-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>.

BAKHTIN, M **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BEÁTON, G. A. **Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Cromosete, 2001.

BELL, B. **The nervous system of the human body** (1930).Disponível na íntegra em <http://books.google.com.au/books/about/The_Nervous_System_of_the_Human_Body.html?id=Mal1ccGtlCIC>. Acessado em 20 de maio de 2012.

BELLI, Simone & IÑIGUEZ-RUEDA, Lupicinio. El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. In: **Psico** v.39, n.2, pp. 139-151, abril/junho 2008. Ed. Puc: RS. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/4019/3034>>. Acessado em 15 de maio de 2012.

BERNARDES, S. J. **O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2004.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In **J. C. Durand (Org.), Educação e hegemonia de classe**. São Paulo: Zahar, 1979.

- BLANCK, Guillermo. Para ler a psicologia pedagógica de Vigotski. In **Prefácio à Psicologia Pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.
- BORDIEU, P. & PASSERON, J. -C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1971.
- BORUCHOVITCH, Evelyn (org.); BARDAGI, Evely & outros. Produção científica em avaliação psicológica no contexto escolar: Avaliação psicológica no contexto escolar. In. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, vol.11, n.2 de Julho/Dez 2007, pp. 239-251.
- CABRAL, Estela; SAWAYA, Sandra Maria. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 6, n. 2, 2001 .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200003&lng=en&nrm=iso>.access on 24 Jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200003>.
- CANNON, Walter B. **Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: an account of recerches into the function of emotional excitement** (1916). Disponível na íntegra para download em <<http://www.thevenusproject.com/downloads/ebooks/Walter%20Bradford%20Cannon%20-%20Bodily%20Changes%20in%20Pain%20Hunger%20Fear%20and%20Rage.pdf>> acessado em 05 de julho de 2012.
- CAPOVILLA, A.G.S. Contribuições da neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica à compreensão do funcionamento cognitivo humano. In **Cadernos de Psicopedagogia**, 6 (11), p.00-00 ano 2007. Fonte: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>, disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/DIFICULDADE%20DE%20APRENDIZAGEM/Contribuicoes-da-Neuropsicologia.pdf> Acesso em 20 de jul. 2013.
- CARVALHO, M. F. **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental**. Tese de doutorado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- CASTAÑON, Gustavo A. **O cognitivismo e o desafio da psicologia científica**. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2006.
- _____. O cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática** [On-line] 2010, 12 (Sin mes) : [Data de consulta: 15 / julho / 2013] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193817420016>> ISSN 1516-3687
- CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço. Clínico. In **A Patologização da Educação**. Série Idéias, 23, p. 25-31. São Paulo: FDE, 1994.
- _____. Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. In: **MACHADO, A. M. (Org.), Educação especial em Debate**. (pp. 117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.)**, Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a problemas de indivíduos (pp.71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- CORNELIUS, Randolph R. Theoretical approaches to emotion. In: **ITRW on Speech and Emotion**. ISCA Archive, Newcastle, Northern Ireland, UK: 2000. Disponível em <<http://www1.cs.columbia.edu/~julia/papers/cornelius00.pdf>> Acessado em 22 de maio de 2012.
- CRP/RJ. Avaliação psicológica: o que realmente cabe à psicologia avaliar? In **Jornal do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro**. Ano 8, nº35, 1º semestre de 2013. p.12-15. Disponível em <http://www.crp.rj.org.br/documentos/jornal_crp_35_final_baixa.pdf> acesso em 25 de julho de 2013.
- CUNHA, Jurema Alcides & Colaboradores. **Psicodiagnóstico V**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CUSTÓDIO, Eda Marconi. Avaliação psicológica: ensino e pesquisa na década de sessenta. In **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, vol. XXVII, nº 2, julho-dezembro, 2007, pp. 49-66, Academia Paulista de Psicologia: 2007.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Companhia das Letras: São Paulo, 1996
- DARWIN, C. **La expresión de las emociones: en el hombre y en los animales**. Tomo I. Francisco Sempere y C.^a, Editores.-Valencia. Sevilla: 1902. Texto integral disponível na íntegra em <http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1892_EmotionsSpanish_F1214.pdf>. Acessado em 20 de maio de 2012.
- DELARI, A. Jr & PASSOS, L.V.B. **Alguns sentidos da palavra perejivanie em L.S. Vigotski. Notas para estudo futuro junto à psicologia russa**. Umuarama-PR: Ivanovo, 2009.

- DELARI, Achilles Jr. **Freud na teoria das emoções de Vigotski? Algumas dúvidas quanto a tal possibilidade**. GEHTC, Umuarama: 2009. Disponível em <<http://vigotskibrasil.blogspot.com.br/2009/12/freud-na-teoria-das-emocoes-de-vigotski.html>> Acessado em 05 de julho de 2012.
- DELVAN, Josiane da Silva et al . Crianças que utilizam os serviços de saúde mental: caracterização da população em uma cidade do sul do brasil. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 20, n. 2, ago. 2010 . Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jan. 2013.
- DUARTE A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. In, **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>.
- DUARTE, N. **Vygotsky e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskiana**. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara: Universidade Estadual Paulista de Araraquara, 1999.
- ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. In **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000300003>.
- FACCI, M. G. D. TESSARO, N. S., LEAL, F. R. G. & Outros. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. IN **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação** Vol. II nº02 jul/dez, p.311-322. Campinas: ABRAPEE, 2007.
- FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, Mar. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 15 fev 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100008>.
- FEINSTEIN, Justin S; DUFF, Melissa C; TRANEL Daniel. Sustained experience of emotion after loss of memory in patients with amnesia. In: **Division of Cognitive Neuroscience, Department of Neurology**. Vol.107, nº 17, april 2010. University of Iowa, Iowa City.
- FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore:University Park Press;1980.

_____. **The dynamic assessment of retarded performers**. Baltimore: University Park Press, 1979.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico. In: **MACHADO, A. M e SOUZA, M. P. R. (org.). Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.67-81.

FREUD, S. A psicopatologia da vida cotidiana(1901) – vol. VI.**Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1987 - 2ª edição.

FRIZZO, N. P. **Infrações éticas, formação e exercício profissional em psicologia**.

Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, Florianópolis, SC: 2004. Disponível em: <http://fatorhumano.ufsc.br/files/2010/12/N%C3%A1dia-Paula-Frizzo.pdf>, consultado em 25/out/2012.

GABBARD, G.O. **Psiquiatria dinâmica: baseada no DSM-IV**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GOLEMANN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZALEZ-REY, F. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2005.

_____. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **In Educação & Sociedade** [en línea] 2000, XXI (Julio-Sin mes): [fecha de consulta: 21 de septiembre de 2012] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695006>> ISSN 0101-7330

GONZATTI, Valéria; COUREL, S. F; SUSIN, Marlete; OLIVEIRA, Iris, J. Avaliação psicológica no contexto escolar. **In: Entre Linhas /CRP 7**, Ano XI, n.55. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <http://www.crprs.org.br/upload/edicao/arquivo46.pdf>, consultado em 25/out/2012.

GRAMINHA, S.S.V. Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: Incidência em função do sexo e idade. In **Psico**, 25, p. 49-74, 1994.

GROFF, A., MAHEIRIE, K. Atividade criadora no MST: o acampamento como “berço da criatividade”. In **Psico, Porto Alegre**, 42, fev. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10726/7445>. Acesso em: 26 Ago. 2013.

HALL, C. S. & LINDZEY. **Teorias da personalidade**. Ed. Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo: 1973.

- HEGEL, G. W. F. A ideia e o espírito absoluto. In **Os Pensadores**. Part. I, Cap. I. p.117-128. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- _____. A fenomenologia do Espírito. In: **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1996. p. 289-385.
- IONESCO, Eugène. **La Leçon**. Paris: Gallimard, 1951.
- KARABANOVA O.A. Social Situation of Child's Development - the Key Concept in Modern Developmental Psychology. **Psychology in Russia: State of the Art**, 3, 130-153. (2010). Disponível em <http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2010/05_2010_karabanova.pdf> Data da consulta: 23 dez 2012.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUSUNOKI, Raquel Minako. **Espinosa e Vigotski: o problema da imaginação**. Trabalho de conclusão de curso da Faculdade de Pedagogia apresentado à Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2011.
- LAJONQUIÈRE **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. In **Educação e Realidade**. v.31(1), pp.89-106, jan/jun 2006. UFRGS, ISSN 0100-3143
- LANE, Silvia T. & ARAÚJO, Yara (Org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2006.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1964.
- LEWIN, Kurt. **A Dynamic Theory of Personality**. McGraw-Hill Book Company, Inc, New York and London: 1935.
- LIMA, Deyseane Maria; BOMFIM, Z. & OUTROS. Emoção nas veredas da psicologia social: Reminiscências na filosofia e psicologia histórico-cultural. In: **Psic. Argum**. Curitiba, v.27, n.58, p.231-240, 2009. INSS0103-7013.
- LINHARES, M. B. M; MARIA, M. R. S; ESCOLANO, A. C. M; GERA, A. A. S. Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. IN **Temas em Psicologia – USP**, Vol 6, nº03, 231-254. ISSN 1413-389X, São Paulo: 1998.

LINHARES, Maria Beatriz M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para avaliação psicológica. In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan/abr 1995, v.11, n.1, pp.23-31. USP: Ribeirão Preto, 1995.

LOAS - **Lei Orgânica da Assistência Social: Legislação suplementar** / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; revisão do texto, Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS e Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS ... [et al]. 5ed. Brasília: MDS, 2004.

LUCCA, Silvana A. de; MANCINE, Marcia S & DELL'AGLI, Betânia A. V. Dificuldade de aprendizagem: contribuições da avaliação neuropsicológica. In **Pensamento Plural: Revista Científica do UNIFAE**, v.2, n.1, pp.32-42. São João da Boa Vista, 2008.

LUENGO, Fabiola Colombani & CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis. In **Revista de Psicologia da Unesp**, 8(2), 2009. <http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Fabiola_Colombani_Medicalizacao_Patologizacao.pdf> acesso em 25 de julho de 2013.

LUNT, I. A prática da avaliação. In **H. Daniels, Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos** (pp. 219-252). Campinas, SP: Papirus, 1994.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R., & Majovski, L. V. Basic approaches used in American and Soviet Clinical Neuropsychology. **American Psychologist**, 32(11) nov., 959-968, 1977. ISSN: 0003-066X DOI: 10.1037/0003-066X.32.11.959. Disponível em <http://journals.ohiolink.edu/ejc/article.cgi?issn=0003066x&issue=v32i0011&article=959_bauiaascn> acessado em 25 fev 2013.

LUTZ, C. **Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and Their Challenge to Western Theory**. University of Chicago: 1988. Disponível em http://books.google.com.br/books/about/Unnatural_Emotions.html?id=EJGQpqhXNVsC&redir_esc=y Acessado em 02 set de 2012.

LUZ, A. O. C. **Será que precisa aprender isso? Um estudo sobre as condições e possibilidades da abstração em jovens com deficiência mental**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MACHADO, A. M. Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: **Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas**. Coord. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1997.

_____. **Reinventando a avaliação psicológica**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia IPUSP, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

- _____. Avaliação Psicológica e as relações institucionais. In **Jornal do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro**. Ano 8, n.35, 1º semestre de 2013. p.16-17. Disponível em <http://www.crpj.org.br/documentos/jornal_crp_35_final_baixa.pdf> acesso em 25 de julho de 2013.
- MAGIOLINO, Lavínia L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. Tese de doutorado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- MAIA, Aline Borba, MEDEIROS, Cynthia Pereira de and BULIK, Karin Juliane Duvoisin. O conceito de sintoma: entre a psicanálise e a psicopedagogia. In **Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, 2008** [online]. 2009 [cited 04 February 2013]. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100025&lng=en&nrm=iso
- MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MARAVIESKI, Silvinha; SERRALTA, Fernanda Barcellos. Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de psicologia. **Temas de Psicologia** – 2011, vol.19, nº02, 481-490. Brasil – Canoas, RS. Disponível em <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n2/PDF/v19n2a11.pdf>> Data da consulta: 23 dez 2013.
- MARIA, Margaret Rose Santa. **Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem escolar e deficiência mental**. Dissertação de mestrado. Ribeirão Preto, 1999. Universidade de São Paulo. Disponível em <http://ciencialivre.pro.br/media/38feb1437d0d116efff8033fffd524.pdf>> Acessado em 10 jan 2013.
- MARTURANO, Edna Maria; D'ABREU, Lylla Cysne Frota. Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA In. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, pp. 152-158, abr./jun. 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/8487/6516>> Consultado em 25 jan 2013.
- MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.101-132.
- _____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- _____. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru, 1989.
- _____. **Manuscritos: economía y filosofia**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- _____. O capital. In **Os economistas**. Tomo I, vol.1. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich .**A ideologia alemã**: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 643p.
- MATOS, Delmo. O lado científico de Hobbes. In **Filosofia: Ciência & Vida**. Ano IV, Ed 84. p.55-63. São Paulo: Araguaia, 2013.
- MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec., Marília**, v. 16, n. 2, Aug. 2010 .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso>.access on 11 Jan. 2013. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000200004>>.
- MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dal; BAZON, Marina Rezende. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, jun. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 oct. 2012.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In **E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**(pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- MILLER, George A. The cognitive revolution: a historical perspective. In **TRENDS in Cognitive Sciences Vol.7, nº3, March**, Department of Psychology, Princeton University, 2003. Disponível em <<http://www.cs.princeton.edu/~rit/geo/Miller.pdf>>. Acessos em 20 jul.2013.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. p. 105-124. Campinas: Editora Alínea, 2003.
- MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. Rotular, classificar, diagnosticar. A violência dos laudos. **Jornal do GTNM-RJ (Grupo Tortura Nunca Mais)**, 2002 ago., p. 34, 2002. Disponível em < <http://www.crprj.org.br/documentos/2006-palestra-aparecida-moyses.pdf> > acessado em 24 jan. 2013.
- MUNNÉ, Frederic. **Psicologias sociales marginadas: la línea de Marx en la psicología social**. Barcelona: Editora Hispano Europea, S. A., 1982.
- NEDER, Marcia. **Psicanálise e educação: laços refeitos**. Campo Grande: Editora UFMS, 1998.

- NEUBERN, Maurício S. As emoções como caminho para uma epistemologia complexa da psicologia. **In: Psicologia: Teoria e pesquisa**. Mai/ago 2000, vol. 16 n.2, pp.153-164. UNB-Brasília.
- NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção – PAIQUE Brasil. **In, Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal**, 4 a 6 de Fevereiro de 2010. UNB: Brasília, 2010. Disponível em <http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_30.pdf> Consultado em 22 dez 2012.
- NEVES, Marisa Maria Brito Justa; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **In Aletheia**, Canoas, n. 24, p. 161-170, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-0394/lng_pt/nrm_iso>.
- NORONHA, Ana Paula P. & REPPOLD, Caroline Tozzi. Considerações sobre a avaliação psicológica no Brasil. **In. Psicologia: Ciência e Profissão / CFP**. – Vol. 1, ANO 30 (p. 192-200). Brasília: CFP, 2010.
- NUNES, L. R. & FERREIRA, J.F. Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **In: Tendências e desafios da Educação Especial**. Brasília, SEESP, 1994.
- OCAMPO, M. L. S., ARZENO, M. E. G. & colaboradores. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisonoto Evangelista de. & MARINHO-ARAÚJO, Claisy. Psicologia Escolar: Cenários Atuais. **IN: Estudos e pesquisa em psicologia**, UERJ, RJ, ANO 9, n°3, P.648-663, 2° SEMESTRE DE 2009. ISSN: 1808-4281.
- OLIVEIRA, Fátima. **Saúde da População Negra: Brasil**, ano 2001. OPAS, Brasília: 2002.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 86p.
- PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W & FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. 8 Ed. ArtMed, Rio Grande do Sul: 2006.
- PASQUALI, L., & ALCHIERI, J.C. Os testes psicológicos no Brasil. **In Técnicas de exame psicológico – TEP Manual** (p. 195-221). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PAVLOV, I. P. Os primeiros passos certos no caminho de uma nova investigação. **In Coleção Os Pensadores**. Part. I, p. 03-14. São Paulo: Nova Cultura, 1984.

- PENNA, A. G. **Introdução à Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1984.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultura, 1983. Coleção os pensadores.
- _____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, ago. 1995. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jul. 2013.
- PINTO, Álvaro Vieira. Teoria da Cultura. In: **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PINTO, Amâncio da Costa. O impacto das emoções na memória: alguns temas em análise. In: **Psicologia Educação e Cultura**. 2(2), p. 215- 240. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto: 1998. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/11_memoria_e_emocoes.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2012.
- POIARES, Sara Patrícia Lindim. **Comportamento disruptivo dos alunos em contexto escolar segundo a percepção dos professores: estudo da sua relação com a aceitação-rejeição parental percebida e o ajustamento psicológico**. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e aconselhamento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10316/15422>> Acessado em 20 jan 2013.
- PRIMI, Ricardo. Avaliação Psicológica no Brasil: Fundamentos, Situação Atual e Direções para o Futuro. In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26 n. especial, pp. 25-3 Universidade São Francisco, 2010.
- RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. **Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- RIVIÈRE, Ángel. El concepto de conciencia en Vigotski y el origen de la psicología histórico-cultural. In **Actualidad de Lev S. Vigotski**. Miquel Siguán (coord). Barcelona: Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda., 1987.
- ROMARANO, Rita Aparecida; CAPITÃO, Claudio Garcia. Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade São Francisco. In **Psicologia: Teoria e Prática** – 2003, 5(1):111-121. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1185/883>> Consultado em 20 jan 2013.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. V.1 3^oed. Lisboa: 1972.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **O corpo no cotidiano escolar ou a miséria da Psicologia**. Tese de doutorado, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997.

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999 .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=en&nrm=iso>.access on 29 Oct. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200009>.

SANTOS, Patricia Leila dos. Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes em um serviço público de psicologia infantil, **In. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 315-321, mai./ago. 2006. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a09.pdf> > Consultado em 20 dez 2012.

SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estud. psicol.**, Natal, v. 11, n. 1, Apr. 2006 .Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100012&lng=en&nrm=iso>.access on 29 Oct. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, B.B. A emoção como locus de produção do conhecimento – uma reflexão inspirada em Vygotsky e seu diálogo com Espinosa. In: **Anais da III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO -CULTURAL**. Campinas: 2000.

_____. Fome de felicidade e de liberdade. In **Muitos lugares para aprender: Educação & Participação**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC / UNICEF: São Paulo, 2003, p.55-63.

_____. O sentido ético-político da saúde na era do triunfo da tecnobiologia e do relativismo. **In O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. pp.83-94. <<http://books.scielo.org>>

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; SILVA, Dalva Alves Silva; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao centro de atendimento e apoio psicológico ao adolescente(CAAA) – UNIFESP/EPM. IN. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 7, n. 2, p. 73-82, jul./dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a09.pdf>> Consulta em 22 dez 2012

SHERRINGTON, C. Associação dos reflexos da medula espinhal e os princípios do sexo comum. In **Logros da biologia atual**. Odessa, 1912.

- SHINN, Terry. Regimes de produção e difusão de ciência: rumo a uma organização transversal do conhecimento. **Sci. stud., São Paulo**, v. 6, n. 1, Mar. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662008000100002>.
- SHIRAKAWA, Dálize Mayumi; TEJADA, Sérgio do Nascimento; ARINHO, César Antonio Franco. Questões atuais no uso indiscriminado do metilfenidato. In **Omnia Saúde**, v.9, n.1, p.46-53, 2012.
- SHOROJOVA, E. V. **El problema de la conciencia**. Traducción Lydia Kupper. Editorial Grijalbo, S. A. México, D. F.: 1963.
- SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Progreso: Moscú, 1990.
- SILVA, Claudia Lopes da. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: 2012.
- SISTO, F. F., Sbardelini, E. T. B., & PRIMI, R. **Contextos e questões da avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 10, n. 18, jun. 2005 . Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jan. 2013.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. In **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.146-166, jul/dez 2008.
- TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-prática de uma visão crítica em psicologia escolar. In: TANAMACHI, E. R., PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da (Orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.
- TAVERNA, Carmem Silvia Rotondano. Medicalização de Crianças e Adolescentes. **Psicol.Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, June 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100018&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100018>.
- TEIXEIRA, Lívio. **A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa**. São Paulo: UNESP, 2001.
- TEIXEIRA, Patrícia Pereira. Psicólogo escolar – esse desconhecido. In **Revista Eletrônica de Psicologia** – PsicoUTP online, n.2, Curitiba, jul. 2003. www.utp.br/psico.utp.online. disponível em <<http://www.utp.br/psico.utp.online/site2/PDFs/psicologo%20escolar.pdf>>, consultado em 29/out/2012.

- TOASSA, Gisele Conceito de consciência em Vigotski. **In Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 11 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000200004>.
- _____. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 3, Sept. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000300002>.
- _____. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 348f. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.
- VAN DER VEER, R., & VALSINER, J. **Vygotsky: Uma Síntese**. São Paulo: 2001, Loyola/Unimarco
- VIEIRA, Rita de Cássia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jul. 2013
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Fundamentos de defectologia**. Habana: Ed. Pueblo, 1989.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico**. (1930/?) Disponível na íntegra em <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>.
- _____. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Artmed: São Paulo, 2003(b).
- _____. **Teoría de las emociones – Estudio histórico-psicológico**, Madrid: Ediciones Akal, 2004(b).
- _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A crise dos sete anos. Tradução de Achilles Delari Junior para: VYGOTSKY, L. S. La crisis de los siete años. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo. IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p.377-386.
- _____. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. Tradução de Achilles Delari Junior de: VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor's

creative work. In: _____. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999. p. 237-244.

_____. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

WALLON, H. **A criança turbulenta: Estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaios de psicologia comparada**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1979.

WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

WINNTER, Geraldina Porto. O psicólogo escolar como psicometrista: 30 anos depois
Psicometrista. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** v.11,n. 2 Jul/Dez 2007, 413-425 421. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a21.pdf>> Acessado em 11 jan. 2013.

YAZLLE, E.G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B., YAZLLE, E. G., SALOTTI, M. R. R.; SOUZA, M. de (Orgs.). **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte; Ciência, 1997. P. 11-38