

# A prática da avaliação psicológica das queixas escolares fundamentada na psicologia histórico-cultural

Ana Paula Alves Vieira  
Marilda Gonçalves Dias Facci

## RESUMO

Os resultados de testes psicológicos são comumente usados para diagnosticar crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização com algum transtorno/distúrbio, sem levar em conta as condições histórico-sociais, apresentando pouca possibilidade de superação da dificuldade no âmbito educativo. Por isso, pesquisadores têm proposto a realização de avaliações a partir da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), teoria que se distingue teórica e metodologicamente das que embasam as avaliações tradicionais. Em busca de contribuir com esses estudos, o objetivo deste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa acerca de procedimentos para a realização do processo de avaliação psicológica das queixas escolares. Foram planejadas e realizadas avaliações de oito crianças com tais queixas. Como resultado, apresenta-se uma síntese dos procedimentos realizados: encontro inicial com os familiares/responsáveis, os professores e as crianças, atividades com elas e encontro final para apresentar os resultados obtidos e possibilidades de intervenção. O procedimento considerou a formação social dos processos psicológicos a partir da análise da atividade-guia. Considera-se que este trabalho contribui para a prática do psicólogo que busca realizar avaliações psicológicas que se distinguem das tradicionais e para o desenvolvimento de posteriores pesquisas que englobem outros períodos do desenvolvimento e que tenham como finalidade mudanças no âmbito escolar, familiar e societário.

*Palavras-chave:* avaliação psicológica; desenvolvimento infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

### The practice of school complaints' psychological assessment based on the cultural-historical psychology

The results of psychological testing are commonly used to diagnose children who face difficulties in the schooling process with some disorder, without considering the historical and social conditions, bringing little possibility of overcoming the difficulty through the educational scope. For this reason, researchers have proposed assessments based on cultural-historical psychology (CHP), a theory methodologically different from those that underlie traditional assessments. Seeking to contribute to these studies, this paper aims to present the results of research that involved procedures for carrying out a psychological assessment of school complaints. Assessments of eight children with school complaints were planned and carried out. As a result, we present the following steps: initial meeting with family members/guardians, teachers, and the child, activities with children, and final meeting to present the results and possibilities for intervention. The whole procedure considered the social formation of psychological processes based on the analysis of the guide activity. We believe this work contributes to the practice of the psychologist who seeks to carry out psychological assessments that differ from the traditional ones and to the development of further research that involve other development periods and changes in the school, family, and society as a purpose.

*Keywords:* Psychological Assessment; Child Development; Cultural-historical Psychology.

## Sobre os autores

A. P. A. V.  
<https://orcid.org/0000-0002-4771-3476>  
Universidade Estadual de Maringá  
avieira.ap@gmail.com

M. G. D. F.  
<http://orcid.org/0000-0001-7443-490X>  
Universidade Estadual de Maringá  
marildafacci@gmail.com

## Direitos Autorais

Este é um artigo de acesso aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



Hoje em dia crescem cada vez mais os resultados de avaliações psicológicas, principalmente com o uso de testes psicométricos, que, muitas vezes, diagnosticam alunos com transtornos ou distúrbios de aprendizagem. Com isso, se agravam tratamentos que envolvem ou se resumem a uso de medicamentos. Uma pesquisa realizada por Tuleski et al. (2019) em Maringá, Paraná, mostra que 7.01% de 11.672 crianças pesquisadas utilizam medicação controlada, sendo que o remédio mais prescrito é o que tem o metilfenidato como princípio ativo. Os autores alertam para o fato de que as crianças, em grande parte dos casos, têm sido diagnosticadas e medicadas de forma a esconder os problemas reais que estão por trás da dificuldade escolar.

Historicamente, as primeiras avaliações psicométricas na área da Psicologia e da Educação se preocupavam em detectar níveis de inteligência (Binet & Simon, 1916). Algumas avaliações atuais ainda se mostram comprometidas em medir o quociente de inteligência (QI), mas também têm se preocupado em diagnosticar transtornos ou em correlacionar determinados processos cognitivos com o desempenho escolar, como em leitura, escrita ou Matemática (Naglieri & Otero, 2018).

Ao se comprometerem com a medição do QI, são aplicadas tarefas às crianças que consideram apenas os processos psicológicos já desenvolvidos, que estão na zona de desenvolvimento real, ou seja, que já se encontram efetivados, desconsiderando os processos que estão em desenvolvimento, que ainda dependem da ajuda de outra pessoa, mas que logo serão internalizados pela criança, como analisa Vigotski (2009a). Além disso, por meio da avaliação psicológica realizada por meio de testes padronizados, busca-se comparar o resultado quantitativo de qualquer criança avaliada sem considerar as diferenças de classe, levando especialmente a criança pobre a ser responsabilizada pelo seu fracasso (Patto, 1990).

Por isso, na contramão das avaliações que patologizam, alguns autores (e.g. Facci et al., 2006; Facci & Souza, 2014; Lessa, 2014; Santos, 2017) têm proposto a realização de avaliações psicológicas que se fundamentem na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e no método materialista histórico-dialético (MHD). Santos (2017) ressalta a necessidade de se desenvolver propostas metodológicas a partir dessa perspectiva teórico-metodológica, incluindo instrumentos, técnicas ou procedimentos. Em busca de contribuir com essas pesquisas, o objetivo deste artigo é apresentar resultados de uma pesquisa acerca de procedimentos para a realização do processo de avaliação psicológica das crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização, tendo como fundamento a PHC. Primeiramente, são apresentados os pressupostos fundamentais da teoria que guiaram essa proposta, seguidos por uma síntese dos procedimentos que realizamos no estudo sobre a avaliação.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO AVALIATIVO

A PHC, guiada pelo MHD, tem como fundamento a premissa de que as formações psicológicas são produto da vida material (Vygotski & Luria, 1996). A PHC rompe com a visão dicotômica de ser humano, que distancia tanto os aspectos biológicos dos sociais quanto o indivíduo da sociedade, considerando-os em unidade dialética. Destaca-se então que é importante para o processo de avaliação o entendimento de que o desenvolvimento se dá a partir da apropriação da cultura, sendo pertinente considerar as condições de aprendizagem oferecidas pelas relações sociais das quais a criança participa para analisar os processos individuais de desenvolvimento.

A periodização do desenvolvimento proposta pelos autores dessa concepção teórica se embasa em unidades, incluindo a unidade afetivo-cognitiva. Vygotski (2006) afirma que o desenvolvimento é constituído por idades críticas, também denominadas crises, e idades estáveis, que não são entendidas como estáticas e evolutivo-graduais. Para o autor, “o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (Vygotski, 2006, p. 255). Nos períodos de crise ocorrem as neoformações, as quais reorganizam a personalidade e toda a estrutura psíquica.

Desenvolvendo essa tese, Elkonin (2012) propôs que cada período é marcado por uma atividade-guia, que consiste na relação da criança com o meio, que contribui para neoformações importantes para determinado período do desenvolvimento. A atividade-guia, portanto, não é aquela mais frequente, mas aquela que possibilita as novas formações. Segundo Leontiev (2014a), as atividades surgem a partir de novos motivos. A criança, ao se encontrar em uma contradição entre seu modo de vida e potencialidades, entre conhecimentos internos e cobranças do meio, desenvolve novas atividades. Essa mudança se refere à experiência pessoal que determinado fenômeno tem para a criança, ou seja, o sentido do fenômeno para ela. Em cada período da vida, o indivíduo se relaciona de uma forma específica com a realidade, que envolve atividade, ação e operação, conforme aponta Leontiev (2013). Para o autor, a atividade, que é vinculada a um motivo, é composta de ações – processos subordinados a uma meta formulada conscientemente. Para que a ação ocorra são necessárias condições, em outras palavras: de meios objetivo-materiais, que são as operações.

A proposta apresentada neste trabalho se refere a avaliações de crianças em transição, do período pré-escolar ao escolar, e, por isso, atem-se a esses períodos do desenvolvimento. No período pré-escolar, a criança apresenta a necessidade de

agir e a impossibilidade de executar algumas operações, uma vez que estas só podem ser realizadas em fases posteriores do desenvolvimento. Pela brincadeira ou jogo de papéis – atividade-guia desse período – essa necessidade pode ser suprida pela criança. A criança finge que dirige um carro, por exemplo, conservando o conteúdo da ação original, mas substitui o carro por algo acessível a ela, como um pedaço de madeira (Leontiev, 2014b). Essa substituição se relaciona com a função simbólica, uma neoformação importante desse período, que consiste na possibilidade de criação e uso de signos e símbolos nos meios materializados, perceptivos e verbais (Talizina, 2009).

Ao reproduzir e generalizar ações adultas na brincadeira de papéis, a criança vai internalizando as relações humanas e se regulando por elas (Elkonin, 2012). É um período importante para a formação dos motivos da conduta, da esfera volitivo-emocional e dos interesses, segundo Mújina (1985). Para Leontiev (1987), o “período da infância pré-escolar é a formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos *mecanismos* pessoais da conduta” (p. 57, grifos do autor). O pré-escolar, segundo Leontiev (1987), consegue separar os motivos mais importantes e subordinar os outros a eles, não se dirigindo mais unicamente pelas impressões externas, mas realizando ações baseadas na hierarquização de motivos.

O papel do adulto é destacado por Leontiev (1987) como essencial no desenvolvimento da hierarquia de motivos e da atividade voluntária, neoformação advinda da atividade-guia pré-escolar destacada por autores como García et al. (2013). Segundo Talizina (2009), quando a criança realiza uma atividade lúdica reduzida afeta o desenvolvimento desse processo. Portanto, é importante proporcionar condições de que a brincadeira de papéis seja a atividade-guia desse período, incluindo a criança nas relações humanas mais complexas. Estas envolvem a internalização da função de mediatização da atividade cognitiva da linguagem, que torna voluntário o comportamento, pois passa a ser usada como orientação, regulação e planejamento da atividade (Vygotski, 2000).

A transição de um período para outro é marcada por mudanças nos motivos, nos sentidos da atividade e na organização da estrutura do psiquismo – operação, ação e atividade (Leontiev, 2014a). De acordo com o autor, a criança começa a se interessar pela companhia de crianças mais velhas, por conversas e por outras brincadeiras. Nessa transição ela precisa ser inserida em outros meios e desenvolver atividades que correspondam às suas potencialidades.

A criança começa a necessitar de um conhecimento mais amplo do que o fornecido cotidianamente. Essa necessidade aparece quando realiza as tarefas de estudo, sendo o conhecimento teórico, segundo Davidov (1988), conteúdo e necessidade da atividade de estudo, que é a atividade-guia do período escolar (Elkonin, 2012). Tal necessidade é facilmente percebida

quando se convive com crianças escolares, que buscam explicação para tudo. Sendo assim, é fácil notar como a entrada na escola é uma grande transformação na vida da criança. A partir da apropriação dos conceitos científicos, a relação entre vivência e ato começa a ser mediada pelo fator intelectual (Vygotski, 2006). Em outras palavras, a criança começa a se relacionar com a realidade de forma mais consciente. As vivências adquirem sentido e ela passa a julgar os outros, primeiramente, e depois a si mesma, formando amor próprio e autoestima. Por isso, Vygotski (2006) considera a afetividade como uma neoformação desse período.

Devido ao fato de a criança começar a tomar consciência de seus processos de pensamento no período escolar, Davidov (1988) e Vygotski (2000) apontam a tomada de consciência como uma nova formação desse período, porém a complexificação dessa neoformação ocorre em outros períodos posteriores, como destaca Mukhina (1996). Davidov (1988) destaca as capacidades que estão envolvidas nessas bases da consciência e do pensamento teórico que caracterizam o período escolar: reflexão, análise e planejamento mental. Segundo Davydov e Márkova (1987), “estes novos tipos de relações são neoformações da atividade de estudo” (p. 331).

A atividade de estudo também contribui de forma multilateral para o desenvolvimento da personalidade (Davidov, 1988). Destacando a unidade afetivo-cognitiva, Davydov e Márkova (1987) afirmam que “... é necessário revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, converta-se em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo” (p. 320). Por conseguinte, devem ser oferecidas condições para que a criança atribua sentido à atividade, sendo que o sentido da atividade de estudo deve ser relacionado à apropriação de conhecimentos. Contudo, esse não é intrínseco ao indivíduo, como é entendido pelo senso comum, mas formado nas relações sociais estabelecidas com a criança, que envolve multideterminações, como, por exemplo, o que é esperado para ela em relação à sua classe social.

Talizina (2009) defende que o ensino deve ser organizado, já que o contato direto da criança com o objeto não significa que se aproprie das relações sociais e conhecimentos que estão engendrados nele. Sobre a organização do ensino, Galperin (2009) afirma que o adulto deve colocar condições para que a criança seja capaz de executar uma nova ação, as quais chamou de base orientadora da ação (BOA). Esse conceito está embasado nas grandes premissas apresentadas por Vygotski (2000) de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e os processos psíquicos são primeiro compartilhados com o adulto ou seus pares, para depois serem internalizados, em uma relação intersíquica para intrapsíquica.

Pensando no processo ensino-aprendizagem, a qualidade do ensino interfere na qualidade do desenvolvimento. Segundo

Talizina (2009), a relação estabelecida entre professor e aluno, o estilo de ensino e a metodologia escolares, dentre outros fatores, contribuem para a formação da atividade de estudo e a aprendizagem do conteúdo. Esses aspectos necessitam ser considerados quando o psicólogo realiza o processo de avaliação das queixas escolares.

## MÉTODO

Para Oliveira (2005), a pesquisa guiada pelo MHD deve compreender a relação entre singular-particular-universal. Isso significa entender que o desenvolvimento se dá a partir da apropriação singular/individual dos produtos universais, ou seja, dos produtos que têm engendrados os conhecimentos e qualidades formadas pelo gênero humano no decorrer da história do desenvolvimento. Essa apropriação acontece por meio de particularidades (condições e especificidades), pois a relação do indivíduo com os produtos da humanidade não é direta, é passada de geração em geração, perpassando questões como as de classe, de gênero e raciais. Portanto, cabe à Psicologia analisar como a singularidade é construída na universalidade e como, a partir da particularidade como mediação, a universalidade se concretiza na singularidade. Considera-se que a avaliação psicológica deve se atentar a essa relação, envolvendo a família e a escola (particularidades) da criança (singular), tanto na análise, pois os processos psicológicos têm gênese social (universais), quanto na prática de avaliação, fazendo com que ela participe do processo, conforme mencionado a seguir no relato da pesquisa realizada.

O trabalho fez parte de uma pesquisa aprovada pela Fundação Araucária, na Chamada Pública nº 001/2016 – Programa de Pesquisa Básica e Aplicada, que visava ampliar a compreensão das dificuldades no processo de escolarização e tinha como uma das ações a realização de avaliação psicológica de oito crianças, efetuada juntamente a uma equipe de pesquisadores. Essa prática foi abordada de forma detalhada na tese da qual este trabalho deriva.

As propostas de avaliação foram aprovadas pelo Comitê de Ética (processo sob número 70843717.1.0000.0104, parecer n. 2.451.326) e autorizadas pela prefeitura do município onde ocorreram as avaliações. Oito crianças de 7 a 11 anos de idade (2º ao 4º ano) foram selecionadas pelas coordenadoras pedagógicas do Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CEMAE) e tinham como queixa geral a dificuldade no processo de escolarização – algumas em Português, outras em Matemática ou em ambas as disciplinas, bem como algumas apresentavam um comportamento na escola que não era o esperado, como dispersão, por exemplo. O foco deste artigo é apresentar o procedimento realizado e não as crianças, por isso não detalharemos os casos.

O procedimento de avaliação envolvia a criança, os familiares e os professores, e todos assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. O processo aconteceu da seguinte forma: a partir dos estudos bibliográficos, foi elaborado o roteiro de cada etapa da avaliação, com posterior discussão dos casos e planejamento da próxima etapa. O processo de avaliação de cada criança consistia primeiramente em um encontro inicial com os familiares, com as professoras regentes de cada uma e com elas de forma separada. Cada um desses momentos iniciais durava aproximadamente uma hora. Depois desse momento inicial, foram realizados encontros semanais com atividades individuais de uma hora com cada criança. Depois houve reuniões finais com todos os envolvidos separadamente, para discutir os resultados obtidos e intervenções realizadas com elas. Além desse processo de avaliação, foram realizadas reuniões com as psicólogas do CEMAE em que foram apresentados e discutidos os procedimentos realizados e os resultados da pesquisa de forma geral, objetivando contribuir para as avaliações realizadas diariamente pelas psicólogas. Os encontros na escola foram realizados em uma sala no interior da biblioteca. Todos os encontros foram gravados (em formato de áudio) e relatados em um diário de campo.

## RESULTADOS: ATIVIDADES REALIZADAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Entendemos que em uma avaliação fundamentada pela Psicologia Histórico-Cultural o psicólogo deve considerar o todo, realizar uma análise dos processos psicológicos, mas também entender suas particularidades. E, entendendo a formação do psiquismo como de ordem social e histórica, é preciso envolver a família e a escola no processo de avaliação psicológica, pois essas instituições consistem na particularidade da relação singular-particular-universal, que medeiam as apropriações do conhecimento universal pela criança singular. Vale a pena reforçar que, no decorrer de seu desenvolvimento, o ser humano se apropria singularmente do conhecimento e das capacidades universais acumuladas pela humanidade a partir de condições particulares, como aponta Oliveira (2005).

### **ENCONTRO INICIAL COM OS FAMILIARES, OS PROFESSORES E A CRIANÇA**

Os objetivos principais do encontro inicial foram: conhecer a criança, saber seus interesses, investigar se conhecia os motivos pelos quais estava sendo avaliada, explicar o que faríamos e criar um vínculo com ela. Foi proposta a realização de desenhos com ação (ela e sua família e ela na escola fazendo algo), para entender o contexto da criança. De acordo com Silva (2002), o importante do desenho da criança é o "... que permeia sua execução: a interação das crianças... e a fala que acompanha/desencadeia estes movimentos" (p. 34).

Também com o objetivo de conhecer a criança, foi solicitado que apresentasse os materiais escolares, com a finalidade de se saber sobre o conteúdo das disciplinas, quais atividades eram propostas, seus acertos e dificuldades, sua estratégia de resolução de tarefas e como o professor acompanhava seu material. Para Santos (2008), “os cadernos e demais registros escolares podem ser úteis instrumentos para o diagnóstico e a intervenção escolares. Não são, porém, documentos que falam por si ou que contenham informações facilmente dedutíveis...” (p. 254). Ressalta-se a importância de a criança apresentar o material e que essa análise gerasse perguntas, como afirma Santos (2008), pois ela pode demonstrar seu interesse ou não pelas tarefas escolares.

Pais e professores necessitam ser envolvidos no processo de avaliação, por isso o contato com eles tem as seguintes finalidades: obter dados para a análise do desenvolvimento da criança, que aconteceria durante todo o processo avaliativo, e provocar reflexões iniciais que poderiam levar a mudanças nas condições exteriores à criança, para superar suas dificuldades e promover desenvolvimento. A família ou responsáveis pela criança e a escola, como principais envolvidos no processo de sua educação e desenvolvimento, possuem diversas justificativas para as dificuldades, que precisam ser compreendidas e mesmo explicadas, trazendo conhecimentos produzidos pela Psicologia para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo e do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, no decorrer do processo avaliativo, é fundamental a participação ativa de todos envolvidos com as crianças, para que se vejam como importantes para superação das dificuldades.

Na sociedade capitalista o sentido da escola nem sempre é o de transmitir o conhecimento universal, acumulado no decorrer do desenvolvimento da humanidade, portanto isso pode influenciar nas concepções da família e dos responsáveis pelo aluno em relação ao processo ensino-aprendizagem. A situação de não correspondência entre sentido e significado leva à alienação, conforme aponta Leontiev (1978), o que interfere em diversos problemas relacionados à escola, como o sofrimento do aluno e do professor, e no fracasso escolar (Longarezi & Franco, 2013).

A análise do sentido atribuído à escola não é simples e não deve se limitar ao discurso, sendo importante observar o professor dentro da sala, os espaços escolares e proporcionar momentos de interação entre criança e responsável, caso seja possível. No contato com familiares e professores foram buscados elementos para essa análise, realizando perguntas sobre a função da escola, a frequência à escola, as ajudas na resolução dos exercícios – nas tarefas de casa ou nas estratégias utilizadas em sala –, a existência ou não de momento de estudo em casa e as observações do professor em relação à presença dos pais ou responsáveis na vida escolar do filho. Buscou-se também implicar a família e a escola na função de

transmitir conhecimento. Não se trata de culpabilizar pais e professores, pois, como afirma Patto (1990), o fracasso escolar é produzido socialmente, mas sim de buscar na coletividade formas de auxiliar a criança a se apropriar dos conhecimentos.

Vale ressaltar que a criança dificilmente terá a atividade de estudo como guia de seu desenvolvimento se o seu meio não criar condições, necessidades e motivos para tal. O motivo, que não é intrínseco ao sujeito, mas sim formado pelo indivíduo a partir das condições externas, direciona a ação da criança ao objeto e está relacionado ao sentido atribuído a ele (Leontiev, 1978). Assim, é preciso provocar mudanças no meio para que sentidos, motivos e necessidades sejam formados nas crianças e elas tenham o estudo como atividade-guia de seu desenvolvimento. O encontro com os familiares e professores deveria provocar reflexões sobre isso.

No encontro com a família e a escola foi observado como veem a criança e se têm notado diferenças em sua forma de ser. No encontro com a criança foi verificado como desenha e fala sobre si mesma e como se comporta em todas as atividades. O esperado para o período pré-escolar é que a criança seja espontânea e não separe seus desejos e sentimentos de seu ato exterior (Vygotski, 2006). No período de transição a criança perde essa espontaneidade e começa a diferenciar aspectos externos e internos, se torna “caprichosa, muda a forma de andar. Comporta-se de modo artificial, teatral, grotesca...” (Vygotski, 2006, p. 377).

Outro aspecto observado nos encontros com a família e a escola, que eram realizados separadamente, de acordo com cada caso, se referia à relação com a atividade-guia – interesses, motivos e necessidades. Para isso, nesses encontros buscou-se informações sobre os hábitos da criança agora e antes de entrar na escola, como se comportava sozinha e em grupo, se brincava, e qual o tipo de brincadeira, a resolução de tarefas escolares, seus interesses pela escola e incentivos do meio em relação à atividade de estudo. As atividades da criança pré-escolar são relacionadas a desenhos, brincadeiras com crianças da mesma idade que ela ou sozinha, especialmente o jogo de papéis (Leontiev, 2014b). Na transição do pré-escolar para o escolar o desempenho se torna pior, o interesse pela escola diminui e a criança mostra novos interesses, que não tinha antes (Vygotski, 2006). A criança escolar tem interesse por tarefas escolares, prefere conversar com crianças mais velhas (Leontiev, 2014b).

### **ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS**

No primeiro encontro de atividades com as crianças foi realizada uma brincadeira direcionada de jogo de papéis, inspirada no experimento de Vygotski (2000) e em pesquisadores contemporâneos que têm desenvolvido programas em que organizam esses jogos (Solovieva & Quintanar, 2012). Prepara-

mos os materiais de acordo com um tema, como padaria, cinema ou fazenda, e seguimos os seguintes passos: 1. Divisão de papéis e identificação destes nos crachás; 2. Escolha de materiais; 3. A brincadeira; 4. Sugestão de situação que demanda a atividade voluntária, uso de leitura, escrita e habilidades

matemáticas; 5. Recolhimento de materiais; 6. Autoavaliação da brincadeira. A partir do conceito de zona de desenvolvimento próximo, ressaltamos nessa brincadeira a possibilidade de avaliar a atividade voluntária e a função simbólica (Quadro 1).

Quadro 1 - Análise da função simbólica e da atividade voluntária da brincadeira de papéis

	Indicadores	Pré-escolar Neoformação distante da ZDP	Transição Neoformação na ZDP	Escolar Neoformação na ZDR
FUNÇÃO SIMBÓLICA	Como a criança confecciona o crachá (desenhando ou escrevendo seu papel)?	Não pode simbolizar o papel no crachá mesmo com ajuda.	Simboliza seu papel com desenho e necessita ajuda para fazê-lo.	Simboliza seu papel desenhando ou escrevendo sem nenhuma ajuda.
	A criança consegue escolher os objetos sozinha?	Não consegue escolher os materiais para simbolizar os objetos para brincar, mesmo com ajuda.	Escolhe os objetos para simbolizar com pouca ajuda.	Escolhe objetos sem ajuda, propõe objetos para a brincadeira.
	As funções dos objetos se mantêm durante toda a brincadeira?	Não se lembra sobre o que o objeto representa, mesmo se questionada, e usa-o para ações aleatórias.	Precisa de pouca ajuda para usar o objeto para a finalidade que lhe foi atribuída.	Sempre se lembra do que o objeto representa e não precisa de ajuda para tal.
ATIVIDADE VOLUNTÁRIA	A criança precisa de ajuda para se controlar durante o papel?	Precisa de muita ajuda para entrar no seu papel durante a brincadeira, não planejando suas ações.	Corrige-se a partir das regras implícitas em seu papel desde que encorajada.	Corrige-se e/ou corrige o(a) avaliador(a). Propõe situações específicas para o contexto da brincadeira.

Fonte: as autoras.

Em outro encontro foi proposto o jogo das cores proibidas, inspirado em diversas obras dos autores clássicos da PHC (Vygotski, 2000; Vygotsky & Luria, 1996). No jogo, foram realizadas três ou quatro séries de 18 perguntas às crianças, algumas das quais exigiam que respondessem mencionando uma cor específica, e as regras eram: (a) não falar a mesma

cor mais de uma vez; (b) havia duas cores “proibidas”, as quais a criança não podia falar. Foram oferecidos cartões com cores e observado como a criança os utilizava. Nessa atividade foi possível analisar a atividade voluntária e o tipo de pensamento, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Análise da atividade voluntária e pensamento no jogo de perguntas proibidas

Indicadores	Pré-escolar	Transição	Escolar
Como responde às perguntas? Segue as regras?	Não consegue utilizar recursos externos. <b>Atividade voluntária distante da ZDP</b>	Utiliza recursos simples, desde que apresentados pelo avaliador. <b>Atividade voluntária na ZDP</b>	Utiliza recursos de forma mais complexa, propõe estratégias ou não necessita dos recursos. <b>Atividade voluntária na ZDR</b>
Qual o tipo de resposta da criança?	Respostas de acordo com o conteúdo, conforme a cor concreta, mesmo sabendo que não pode dizê-la. <b>Pensamento empírico</b>	Respostas de acordo com a regra, responde uma cor diferente da incitada na pergunta, porém busca relação com a realidade.	Respostas de acordo com a regra, responde uma cor diferente da incitada na pergunta, mesmo que não corresponda à realidade <b>Pensamento teórico</b>

Fonte: as autoras.

Esse quadro foi construído baseado na literatura consultada (e.g. Davydov, 1988; Vygotski, 2006; Vygotsky & Luria, 1996), para facilitar a análise da atividade da criança. Porém, essas categorias foram analisadas durante todo o processo avaliativo, não se restringindo a esse encontro. Em cada encontro obteve-se indícios do estado de desenvolvimento dos processos, mas era necessário entendê-los juntamente com o desempenho em outros encontros.

Com o jogo das cores proibidas foram obtidos elementos para verificar como a criança usava recursos externos (cartões) para controlar seu comportamento (respondendo

conforme as regras). Para complementar essa análise, foi realizado um encontro denominado “lista de palavras”, inspirado em Vygotsky e Luria (1996), em que as crianças deviam repetir as palavras faladas. Em um segundo momento, foram faladas outras palavras e apresentadas figuras para que a criança selecionasse uma a cada palavra falada. Tinha-se como objetivo levar a criança a dominar o uso funcional de algum signo para fins de memorização (memória instrumental, atividade voluntária), e observar como a criança estabelecia relação entre os objetos e as palavras a serem memorizadas, conforme Quadro 3 apresentado a seguir.

Quadro 3 - Análise da atividade voluntária no encontro lista de palavras

Indicadores	Pré-escolar	Transição	Escolar
<b>A criança faz uso das figuras para memorizar as palavras?</b>	Não consegue utilizar as figuras. <b>Atividade voluntária distante da ZDP</b>	Consegue utilizar as figuras, desde que encorajadas com exemplos. <b>Atividade voluntária na ZDP</b>	Utiliza as figuras sem ajuda ou não necessita das figuras. <b>Atividade voluntária na ZDR</b>
<b>Qual tipo de relação estabelece entre as figuras e as palavras?</b>	Relação empírica, de vivência. <b>Pensamento empírico</b>	Em algumas respostas fala de acordo com vivências e outras de acordo com regras gerais.	Relação com generalização da palavra. <b>Pensamento teórico</b>

Fonte: as autoras.

Em outra atividade, baseada no experimento de Luria (1979) sobre formação de grupos, primeiramente apresentou-se às crianças figuras e foi perguntado qual delas não pertencia ao grupo (por exemplo, apresentou-se a figura de ração, vaca, cachorro e gato e, para o grupo de “animais”, a ração deveria ser retirada). Outra tarefa consistiu em apresentar um grupo de três elementos e três figuras separadas, para que a criança pudesse escolher qual das três figuras pertencia ao grupo dado. Se a criança não respondesse corretamente eram fornecidas ajudas<sup>1</sup> até que acertasse, a fim de verificar com qual tipo de ajuda conseguiria chegar à resposta correta.

Se ela conseguisse realizar as tarefas com as figuras, eram realizadas as mesmas tarefas de forma verbal, falando os grupos e elementos, a fim de verificar em qual nível de ação a criança conseguia resolver a tarefa (concreto, verbal ou mental). Objetivou-se verificar com qual tipo de ajuda a criança podia responder no nível superior e verificar a estrutura interna dos conceitos (se incluía o conceito que lhe era dado em um sistema de relações lógicas, ou se substituíria esse processo pela simples descrição dos traços evidentes do objeto que era representado pela palavra). Esse último objetivo foi analisado também na última tarefa de classificação livre apresentada à

criança, em que foram apresentadas trinta figuras para que formasse grupos. Sintetizou-se nos Quadros 4 e 5 as análises cuja realização foi possível.

Quadro 4 - Análise do tipo de pensamento baseado nos agrupamentos

Nível	Tipo de agrupamento	Tipo de pensamento
<b>Pré-escolares</b>	Segundo semelhança externa, situação direto-afetiva	Empírico
<b>Escolares</b>	Segundo sistema de relações lógico-abstratas	Teórico

Fonte: Vieira (2020, p. 235).

<sup>1</sup> Os tipos de ajuda estão detalhados no roteiro construído para essa atividade (ver Vieira, 2020, p. 370).

Quadro 5 - *Indicadores de análise da atividade “Formação de grupos”*

Indicador de análise	Observações do profissional
Nível de ação	Se resolve a tarefa no nível concreto ou verbal e mediante qual tipo de ajuda.
Tipo de pensamento (empírico ou teórico, englobando as capacidades de abstração e generalização)	Como realiza os agrupamentos e as explicações dadas para as perguntas do avaliador, que busca saber o motivo pelo qual exclui ou inclui determinado elemento no grupo.

Fonte: Vieira (2020, p. 230).

Luria (1979) postula, a partir do experimento realizado, sobre a importância diagnóstica do estudo experimental da formação dos conceitos, pois se faz possível estabelecer “o nível que a criança pode atingir, estando numa fase inferior de desenvolvimento intelectual, e as peculiaridades do processo de formação dos conceitos que caracterizam determinados estados patológicos da atividade cerebral” (p. 47). Segundo o autor, “vê-se facilmente a grande importância dos resultados do teste para a avaliação das formas reais de generalização próprias dos sujeitos, bem como para a caracterização das correlações típicas dos elementos figurado-diretos e lógico-verbais do conceito” (p. 43).

De acordo com Davydov (1988), uma das neoformações do período escolar é a tomada de consciência, por isso foi preparada uma atividade para analisá-la, inspirada no capítulo intitulado “Autoanálise e autoconsciência”, do livro *Desenvolvimento Cognitivo*, de Luria (1990). O experimento consistia em realizar perguntas para adultos escolarizados e não escolarizados, porém como o desenvolvimento da autoconsciência possui particularidades específicas em cada período do desenvolvimento, a atividade se diferenciou muito da de Luria (1990). A criança pré-escolar busca constantemente a aprovação do adulto e se esforça para merecê-la, seguindo as normas criadas por ele. As normas se complexificam e a criança começa a utilizá-las para julgar outras pessoas, mas ainda não é capaz de se autoavaliar. Já ao final da idade pré-escolar a criança apenas começa a ter consciência de si mesma (Mukhina, 1996).

Tendo isso em vista, foi proposto que a criança criasse uma história em quadrinhos sobre um aluno indo à escola em seu primeiro dia de aula, e perguntou-se sobre essa criança desenhada: Como ela era? Como se sentia? – por exemplo. Depois foram oferecidas “carinhas” (*emoticons*) para as crian-

ças<sup>2</sup> conversarem sobre seus sentimentos e características. Primeiro conversou-se sobre os sentimentos que cada *emoticon* apresentava e o uso desse recurso dependia de cada criança. Os objetivos nesse encontro foram: determinar quanto as crianças eram capazes de lidar com sua vida interior, de forma geral, de isolar características psicológicas particulares nelas mesmas, de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas, bem como analisar quanto tinham de consciência do meio em que vivem. Procurou-se verificar se analisavam suas características ou se reproduziam o que lhes era dito, analisando essa atividade de acordo com os encontros iniciais com a família e com os professores.

Considerando a periodização do desenvolvimento, foram elencadas as categorias de análise que objetivava-se verificar nessa etapa de atividades com as crianças. Cada categoria podia ser analisada em mais de uma atividade, pois cada uma fornecia mais elementos para contribuir com a análise, conforme mencionado no decorrer deste trabalho. As categorias elencadas e como foram avaliadas estão relatadas a seguir:

- **Autoconsciência/Autoanálise:** No período pré-escolar a criança apresenta uma fusão sentimento-palavra-pensamento. Já no período escolar começa a entender seus sentimentos e a se autoavaliar, suas vivências adquirem sentido e se reestruturam, elas se generalizam e a criança começa a julgar a si mesma, formando amor-próprio e autoestima (Vygotski, 2006). Vigotski (2009) apresenta a afetividade como neoformação do escolar, bem como a tomada de consciência, base comum de todas as funções psíquicas superiores.

- **Função simbólica:** No período pré-escolar a criança, por meio da brincadeira, desenvolve a capacidade de criar e usar signos e símbolos (meios materializados-perceptivos e verbais) – neoformação (Solovieva & Quintanar, 2012; Talizina, 2009). No período escolar a criança complexifica essa capacidade, compreendendo e usando os signos matemáticos, por exemplo.

- **Atividade voluntária:** Segundo Quintanar e Solovieva (2013), o desenvolvimento da atividade dirigida a um objetivo estabelecido (atividade voluntária) acontece ao final da idade pré-escolar: surge o uso de linguagem em contexto, a possibilidade de aceitar regras, normas e instruções e de manter desempenho durante um período de tempo (Solovieva & Quintanar, 2012). Leontiev (2014b) afirma que as crianças tentam controlar sua memória a partir da linguagem – formação da memória voluntária. De acordo com Vygotski (2000), as funções intelectuais básicas se tornam arbitrárias na idade escolar e a criança começa a dominar seus processos de pensamento ao final da primeira idade escolar (aproximadamente 12 anos).

<sup>2</sup> A tese de Vieira (2000) contém os emoticons preparados e especifica a maneira como foram usados com as crianças.



- **Pensamento:** Segundo Talizina (2009), o pré-escolar possui plano de pensamento em imagens concretas. Já o período escolar é caracterizado pelo pensamento teórico (Davydov, 1988), que envolve as capacidades de reflexão, análise e planejamento mental. A criança escolar começa a tomar consciência do próprio pensamento e estabelece vínculos lógicos, usa, por exemplo, a palavra “porque” (conceitos científicos) de forma consciente, envolvendo os processos de abstração e generalização. Segundo Talizina (2009), o plano de pensamento do escolar é lógico-verbal.

Uma mesma categoria de análise, que é pensada sempre em relação ao entrelaçamento entre as condições de apropriação e desenvolvimento proporcionados por suas relações sociais, foi possível de ser observada em diferentes encontros e, para analisá-las, foi necessário um estudo individual dos casos.

## ENCONTRO FINAL COM OS FAMILIARES, OS PROFESSORES E A CRIANÇA

Para o encontro com a criança foi preparado um portfólio com os produtos das atividades realizadas nos outros encontros, para valorizar suas produções e seus esforços, reconhecendo o caráter afetivo da avaliação e do processo ensino-aprendizagem como um todo. Além de valorizar seus esforços, objetivou-se nesse encontro escutar a criança falar sobre o que aprendeu, como se sentia e do que gostou, além de outros assuntos que podia apresentar. Esse portfólio foi também apresentado nos encontros com a família e com a escola, a fim de destacar a unidade afetivo-cognitiva do processo educativo com os envolvidos, e que usassem medidas também afetivas para a superação da queixa escolar. Segundo Mukhina (1996, p. 198), “... a criança que realiza uma tarefa de trabalho medeia pela utilidade que tem para outras pessoas (para a família, para seu grupo ou para a sociedade em geral)”.

Além do portfólio, nos encontros com os familiares e professores foram apresentados os resultados das análises realizadas no processo avaliativo em formato de relatório. Foram usados como instrumento de discussão com os envolvidos e com a finalidade de mostrar como a criança pode superar as dificuldades que enfrenta a partir de mudanças em seu meio. Esse momento de prognóstico é fundamental na avaliação psicológica, segundo Vygotski (1997). Então, a partir da avaliação, estabeleceu-se em qual nível de desenvolvimento a criança se encontrava, podendo prever como poderia superar suas dificuldades. Mas é importante destacar que só conseguiria superá-las se fosse ajudada para tal. No caso da escola, é importante que a partir dos resultados da avaliação sejam realizadas ações pedagógicas organizadas especialmente para a criança avaliada. Por isso, os resultados deveriam ser ponto de partida para ações interventivas que poderiam superar a queixa.

De acordo com Vygotski (1997), esse momento é importante para mostrar “procedimentos e meios especiais de ação pedagógica que possam estar fundados... na compreensão científica da criança” (p. 337). A partir dos resultados da avaliação do nível de desenvolvimento intelectual da criança, poderia ser preparado um esquema de base orientadora de ação correspondente ao plano de desenvolvimento intelectual em que a criança se encontra.

Explicou-se à família seu papel no processo ensino-aprendizagem da criança e como sua rotina deveria girar em torno da atividade de estudo, além da importância de regras nessa rotina. As cobranças relacionadas à organização dos estudos, das tarefas, são importantes para o desenvolvimento da atividade voluntária, pois, segundo Leontiev (2014a), no embate entre conhecimentos internos e potencialidades que se encontra a criança, as regras e instruções serão posteriormente internalizadas em um processo que envolve fatores cognitivos e afetivos.

Além disso, nesse encontro também foi explicado para os familiares a importância de provocar novas vivências para contribuir para o desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotski (2009b), a ampliação da experiência da criança, que pode ser por meio de experiências físicas, como passeios ou contato com um novo esporte, por exemplo, ou por meio da arte, está relacionada ao desenvolvimento da atividade de criação e da imaginação, que é “condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (p. 25).

Também foi ressaltado o papel da escola na socialização dos conhecimentos científicos, que se perde na sociedade capitalista, como mencionado na apresentação do encontro inicial. Por isso, foi importante reconhecer os esforços do(a) professor(a) e valorizar seu trabalho, pois desejava-se o professor como parceiro e envolvê-lo no processo ensino-aprendizagem da criança, promovendo reflexões e mudanças que contribuam para o aprendizado e o desenvolvimento da criança. A desvalorização do professor nessa sociedade influencia na forma como ele vê e realiza seu trabalho, e, se o motivo de o professor ensinar não é o de transmitir o conhecimento socialmente produzido, como pode contribuir para a formação do motivo de adquirir esse conhecimento na criança? Tendo isso em vista, resgatou-se com ele o que deveria ser sua função, valorizando-o ao ressaltá-lo como portador das exigências sociais que a criança deve assimilar (Talizina, 2009).

A devolutiva proposta, bem como toda a avaliação, se difere das avaliações tradicionais. Vygotski (1997) destaca que geralmente esse momento é carente de conteúdo, que “... amíúde, devolve ao pedagogo só o mesmo que se recebeu dele”, não tendo a devida importância, muitas vezes. Porém, de acordo com o autor, essa etapa é a que demonstra a “... a veracidade da investigação em seu conjunto” (p. 337), devendo, portan-

to, "... ser concreta, rica de conteúdo, proporcionar indicações definidas, precisas e claras com respeito às medidas que se adotem com a criança e aos fenômenos que devem ser eliminados na criança com essas medidas" (p. 337).

## DISCUSSÃO

"A que resultado final conduzem os seus diagnósticos e prognósticos, os seus métodos de seleção? Podem conduzir à diminuição do número de crianças classificadas como mentalmente subdesenvolvidas ou determinam talvez o resultado oposto?" (p. 109), perguntou Leontiev (1991), originalmente em 1959. Hoje essa pergunta ainda faz sentido. Com o aumento de crianças que enfrentam dificuldades escolares diagnosticadas com algum transtorno ou distúrbio e sendo medicaliza-

das, percebe-se que as avaliações psicológicas, práticas que contribuem para esses diagnósticos, continuam responsabilizando-as pelo fracasso escolar, como denunciou Patto em 1990, no Brasil.

Este trabalho visa a contribuir para a resposta da segunda pergunta de Leontiev (1991), de diminuir o número de crianças patologizadas e contribuir para o seu desenvolvimento. Entende-se aqui a avaliação como um processo contínuo de criação, em que cada caso é avaliado de forma única, porque cada criança parte de vivências únicas. Sintetiza-se neste trabalho as atividades realizadas no processo de avaliação psicológica, que podem servir de guia para futuras avaliações. Os conteúdos dessas etapas podem diferir, porém ressalta-se quais são os objetivos que devem estar presentes durante todo o processo avaliativo no Quadro 6.

Quadro 6 – *Objetivos do processo avaliativo*

Objetivos principais	Objetivos específicos/Síntese
1. Investigar a história de vida da criança e a constituição da queixa	<p>a) Compreender como a criança tem se apropriado dos conhecimentos que já foram produzidos socialmente no decorrer da história, bem como das qualidades humanas (Vygotski, 1997). Considera-se aqui as condições que foram oferecidas para que a criança aprendesse e se desenvolvesse (relação singular-particular-universal), sempre entendidas no contexto histórico-cultural.</p> <p>b) Investigar quando surgiu a dificuldade e se já foram realizadas algumas estratégias no sentido de superá-las, analisando a implicação do meio nesse processo.</p> <p>c) Provocar reflexões a partir do entendimento das multideterminações da queixa, que engloba relações de classe, étnica e de gênero, desnaturalizando a dificuldade como de ordem intrínseca da criança.</p> <p>d) Ampliar a compreensão da queixa para além de aspectos particulares, considerando-se que, na sociedade capitalista, nem todas as crianças têm acesso igualitário aos bens materiais e culturais.</p>
2. Analisar o período de desenvolvimento em que a criança se encontra visando a sua superação	Entender qual atividade orienta o desenvolvimento da criança a partir da análise das condições exteriores – oferecidas pelo meio – e interiores – formações psíquicas – entendidas em unidade dialética.
3. Explicar os processos psicológicos que estão na zona de desenvolvimento próximo para que possam ser internalizados	Avaliar a zona de desenvolvimento real para saber os processos já apropriados pela criança, mas também averiguar com quais tipos de ajudas e orientações a criança consegue resolver tarefas mais complexas, indicando processos que serão posteriormente internalizados pela criança, dependendo da ajuda que lhe será brindada. Com isso, os professores ou profissionais que trabalham com a criança podem saber o tipo de intervenção necessário, formulando a base orientadora da ação que possibilitará que a criança se desenvolva. De acordo com Vigotski (2009a), é na zona de desenvolvimento próximo que o ensino deve agir.
4. Identificar e explicar as potencialidades e as dificuldades da criança	As dificuldades devem ser explicadas (não apenas descritas) para que se busquem alternativas para a superação delas. Essa superação se vincula às potencialidades, conforme aponta Vygotski (1997) sobre a compensação da dificuldade. Deixar clara a unidade afetivo-cognitiva que movimenta a criança na apropriação dos conhecimentos.

Fonte: as autoras.

Vale ressaltar que foi proposta uma avaliação guiada pelo Materialismo Histórico-Dialético, o que significa que o foco é no processo e não somente nos resultados do desenvolvimento, e que o desenvolvimento da criança é considerado em sua totalidade, não limitado às relações interpessoais, como fazem as avaliações tradicionais quando consideram o papel do meio no desenvolvimento. Assim sendo, são consideradas as condições histórico-sociais que perpassam o processo ensino-aprendizagem da criança. Isso significa que, ao serem englobadas a família e a escola, entende-se essas instituições contextualizadas histórica e culturalmente. Entende-se também que os seres humanos são sínteses de relações sociais, pertencem a uma sociedade com interesses antagônicos. Para além de entregar os resultados do desenvolvimento, a defesa é de que a avaliação seja um processo que provoque transformações no meio, dentro do possível, a fim de que sejam oferecidas condições para que a criança possa se desenvolver integralmente. A defesa é que condições objetivas sejam transformadas socialmente, para que todos os estudantes possam aprender e todos os professores possam ensinar.

Este trabalho visa a contribuir com a prática do psicólogo que realiza avaliações psicológicas na clínica, na escola ou em algum outro espaço. Para que seja realizada uma avaliação da forma aqui proposta, ressalta-se a importância de o profissional conhecer a teoria, pois se trata de uma proposta de processo avaliativo, de caráter qualitativo, que exige esse conhecimento e comprometimento do profissional, diferentemente de uma proposta de instrumento nos moldes psicométricos. Também se ressalta a importância do desenvolvimento de mais pesquisas nesse sentido, como procedimentos de avaliações psicológicas de outros períodos do desenvolvimento e propostas de intervenções que possibilitem continuar o trabalho avaliativo.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a equipe de participou das avaliações e de outras ações referentes à pesquisa: Glaucia Rodrigues da Silva de Oliveira, Keuri Caroline Bonato da Costa, Willian Gabriel Tavares Costa, Patricia Barbosa da Silva, Maria da Apresentação Barreto, Fernando Wolff Mendonça, Hilusca Alves Leite e Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

## CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue:

O artigo advém da tese de doutorado da primeira autora, em que a orientadora des-sa foi a segunda autora. As duas contribuíram para a conceitualização, investigação e visualização do artigo; Bem como as duas foram responsáveis pela obtenção de financiamento, que advém da bolsa de doutorado da primeira autora e de pesquisa financiada pela Fundação Araucária em que a segunda autora era a coordenadora; As duas autoras são os responsáveis pela redação inicial e final (revisão e edição) do trabalho.

## DECLARAÇÃO DE FINANCIAMENTO

A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada parcialmente pela bolsa de doutorado da primeira autora (CAPES/ARAUCÁRIA, prot. 88882.168586/2018-01, CAPES PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, prot. 88881.190485/2018-01). Parte dos resultados da pesquisa apresentada neste artigo advém dos recursos financeiros da aprovação no Programa de Pesquisa Básica e Aplicada - Fundação Araucária na Chamada Pública nº 001 /2016.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Binet, A., & Simon, T. (1916). The development of intelligence in children (The Binet-Simon Scale) (E. S. Kite, Trad., pp. 37-90). Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/11069-000>
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Editorial Progreso.
- Davydov, V. V. (1988). Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Soviet Education*, 30(8).
- Davydov, V., & Márkova, A. (1987) La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In V. Davydov, & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología* (pp. 316-337). Editorial Progreso.
- Elkonin, D. B. (2012). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, (43), 149-172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100011>
- Facci, M. G. D., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicopedagógica. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642006000100008>.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 385-403. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&nrm=iso)
- Galperin, P. Y. (2009). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In L. Quintanar, & Y. Solovieva (Eds.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 76-79). Trillas.
- García, M. A., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y Educación*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1174/113564013806631255>
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davidov, & M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: antología* (pp. 57-70). Editorial Progreso.
- Leontiev, A. N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, & L. S. Vygotsky, *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-106). Moraes.
- Leontiev, A. N. (2013). *Atividade e Consciência* (M. J. S. Silva, Trad.). Creative Commons.
- Leontiev, A. N. (2014a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 59-84). Ícone Editora.
- Leontiev, A. N. (2014b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (13ª ed.) (pp. 119-142). Ícone Editora.
- Lessa, P. V. (2014). *O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16032015-112133/pt-br.php>
- Longarezi, A. M., & Franco, P. L. J. (2013). A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 67-110). Edufu.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral* (Vol. 4). Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. Ícone.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar* (C. Berliner, Trad.). Martins Fontes.
- Mújina, V. S. (1985). Características psicológicas del preescolar y del preescolar. In A. Petrovski (Ed.), *Psicología evolutiva e pedagógica* (L. Salinas, Trad., pp. 44-79). Editorial Progreso.
- Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2018). The Cognitive Assessment System – Second edition. In D. P. Flanagan, & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual Assessment: Theories, tests and issues* (4th ed., pp. 452-485). Guilford Publications.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Eds.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Vozes.
- Patto M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. T.A. Queiroz.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2013). *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar*. Edufu.
- Santos, A. A. C. (2008). *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia*

- escolar crítica* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06062008-155509/pt-br.php>
- Santos, A. M. (2017). *O método na avaliação psicológica: contribuições da psicologia histórico-cultural* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul].
- Silva, S. M. C. (2002). *A constituição social do desenho da criança*. Mercado de Letras.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. BUAP.
- Tuleski, S. C., Franco, A. F., Mendonça, F. W., Pereira, R. L., Eidt, N. M., & Ferracioli, M. U. (2019). Hiperdiagnóstico de Crianças com TDAH? O que os Dados de Quatro Municípios Paranaenses Apontam. In S. C. Tuleski, & A. F. Franco (Eds.), *O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos* (pp. 127-153). Eduem.
- Vieira, A. P. A. (2020). *A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: proposta a partir da psicologia histórico-cultural* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Maringá].
- Vygotski, L. S. (2009a). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2009b). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: apresentação e comentários de A. L. Smolka* (Z. Prestes, Trad.). Ática.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V*. Visor.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III* (L. Kuper, Trad, 2ª ed.). Visor.
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas IV* (2ª ed.). Visor y A. Machado Libros.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem e a criança*. Artes Médicas.

Data de submissão: 28/09/2020  
Primeira decisão editorial: : 06/10/20  
Aceite: 12/04/2022