

Avaliação psicopedagógica: verificação de talentos e potencialidades

Maria das Graças Sobral Griz *

Resumo

Tecemos algumas considerações sobre a importância que a Psicopedagogia oferece ao diagnóstico do problema de aprendizagem, ao ressaltar o valor da avaliação do potencial de aprendizagem do indivíduo, numa contraposição da verificação apenas dos “deficits” e lacunas que possam estar em evidência. Fazemos referência ao diagnóstico aberto, com possibilidades, criação e liberdade.

Os aportes teóricos apresentados dão oportunidade para uma breve discussão sobre a modalidade de aprendizagem do Educador, que favorecerá ou não a compreensão de um diagnóstico aberto.

Para o embasamento deste Diagnóstico Psicopedagógico, cuja prioridade é a descoberta das potencialidades, apresentamos a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, do psicólogo e pedagogo romeno R. Feuerstein, que consiste na Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM – e no Diagnóstico do Potencial de Aprendizagem. Mostramos as teorias de Pain e Fernández sobre Modalidades de Aprendizagem do Educador.

Ressaltamos o papel das relações vinculares permeando o processo ensino-aprendizagem e a importância de o Educador estar atento para a modalidade de construção da subjetividade do sujeito, como ensinante ou aprendiz, e para compreensão da necessidade de se abrirem espaços subjetivos e objetivos a fim de que a construção do conhecimento ocorra, respeitando e aceitando as diferenças.

Palavras-chave: Potencialidade, vínculo, modalidade de aprendizagem, modificabilidade cognitiva, construção.

Abstract

Some considerations are put forward on the importance of Psychopedagogy for helping in the diagnosis of learning difficulties, by stressing the value of appraising the individual's learning potential, and counter-pointing these to verifying only the deficits and holes that may be in evidence. We refer to open diagnosis, which leads to possibilities, creation, and liberty.

The theoretical contributions presented allow for a brief discussion on the way of the teacher's mode of learning that may or may not help the understanding of an open diagnosis.

To give foundation to this Psychopedagogical Diagnosis, which gives priority to the discovery of potentialities, we introduce the Theory of Structural, Cognitive Modificability, by the Romanian psychologist and pedagogue, R. Feuerstein,. It consists in the Mediated Learning Experience – MLE – and in the Diagnosis of Learning Potential. We show the theories of Pain and Fernandez on the teacher's Modalities of Learning.

We stress the role of interconnected relationships in the teaching-learning process, the importance of the teacher's awareness of the modality of constructing the subjectivity of the subject, as teacher and learner, of understanding the need to open subjective and objective spaces so that the construction of knowledge appears while respecting and accepting differences.

Key words: potentiality, bond, mode of learning, cognitive modality, construction.

Neste trabalho, pretendemos falar não das lacunas nem dos “deficits” das crianças que apresentam dificuldades no processo de aprender. O nosso enfoque se voltará para o seu potencial de aprendizagem. Para isso, traremos não uma receita pronta nem formas e técnicas já conhecidas, mas uma filosofia que permita uma leitura diferente da que sempre usamos no traba-

* Terapeuta e Supervisora Psicopedagógica

E-mail: ggriz@terra.com.br

lho com portadores de dificuldades na aprendizagem. Isso não significa que não temos nossas técnicas e testes, já também conhecidos por todos que atuam nessa área diagnóstica.

Pensamos num processo de desenvolvimento em que não apenas se considere a existência de imposições e limites, mas também exista um sistema aberto, cheio de possibilidades, de criação e de liberdade, conforme nos mostra Maria Célia Malta Campos (1999).

Seguindo essa linha de pensamento, devemos compreender a aprendizagem humana como uma rede plena de interações, vínculos, compromissos e papéis, que constituem um sistema complexo, no qual devemos atuar. Aí teremos o envolvimento não só do aprendente como também da família, da escola, da sociedade, permeados por uma filosofia, uma ideologia e uma política governamental. Convém ainda observar a história de vida de cada elemento dessa rede de sistema e as oportunidades, a ele, oferecidas. Ademais, faz-se necessário visualizar possibilidade de atuar no plano da subjetividade, pois não há testes e programas elaborados previamente que possam dar conta da diversidade de cada sujeito singular. Daí o motivo pelo qual temos que entender o processo de aquisição do conhecimento, não como uma deficiência de qualquer ordem, porém como resultado de um vínculo negativo com o aprender, numa relação desprazerosa com o conhecimento. Nesse processo não emerge o desejo de conhecer, não surge a necessidade de o indivíduo fazer uso de suas habilidades e funções cognitivas. Quais as dificuldades dele na relação com o conhecimento? Elas decorrem, sobretudo, de sua privação cultural, que não está necessariamente ligada a uma privação social e econômica.

Por tudo isso, trazemos, aqui, para uma reflexão, dois aspectos importantes numa avaliação, que não buscam os “deficits” e as falhas do indivíduo que fracassa no processo de aprendizagem. Buscam-se, sim, suas potencialidades para adquirir conhecimento, a capacidade de usar mais adequadamente suas funções cognitivas:

1. o estudo e a análise da Modalidade de Aprendizagem que cada um possui diferenciadamente,

de acordo com as relações vinculares que manteve na sua história de vida;

2. o estudo da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, que foi desenvolvida pelo psicólogo e pedagogo romeno Reuven Feuerstein, cujos trabalhos foram desenvolvidos no Centro Internacional para o Estudo do Potencial de Aprendizagem (ICELP), em Jerusalém. Essa teoria consiste na Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM – e no Diagnóstico do Potencial de Aprendizagem. Os aportes teóricos utilizados por Feuerstein advêm de Piaget e Vygotsky, objetivando o seu uso no contexto pedagógico e terapêutico para ajudar a pensar o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica na família, na prática clínica, nas instituições escolares.

Vejamos, em primeiro lugar, as **Modalidades de Aprendizagem**.

O conceito de Modalidade de Aprendizagem, dado por Alicia Fernández (1991), propicia-nos uma passagem do universal para o particular, da análise estática do aqui/agora para o estudo de um processo dinâmico; de um objeto de conhecimento construído para um objeto de conhecimento em construção. O fundamental aqui é o modo como ocorre o processo de construção de conhecimento no interior do sujeito que aprende.

Cada um de nós apresenta uma forma, um modo particular singular de entrar em contato com o conhecimento. Isso significa que cada um de nós tem sua particular e individual modalidade de aprendizagem, que oferece uma maneira própria de aproximar-se do objeto de conhecimento, formando um saber que lhe é peculiar. Constrói-se essa modalidade de aprendizagem desde o nascimento do indivíduo, através da qual ele se enfrenta com a angústia inerente ao conhecer-desconhecer.

A modalidade de aprendizagem se constitui numa matriz, num molde, num esquema de operar utilizado nas várias situações de aprendizagem. Assemelha-se à modalidade sexual e à forma de relação que o indivíduo mantém com o dinheiro. Por isso, a modalidade de aprendizagem é sempre sin-



gular e específica.

Através do conhecimento da modalidade de aprendizagem do indivíduo, poderemos introduzir um aparato pedagógico que atenda às necessidades específicas do aprendente. Tais necessidades específicas é que vão nortear nosso trabalho. Podemos **exemplificar** com o caso de uma criança que constantemente manuseie os objetos a ela apresentados. Isso indica que sua modalidade de aprendizagem a faz privilegiar o tato como uma forma de entrar em contato com o objeto de conhecimento. A especificidade da necessidade leva-a a desenvolver uma forma própria de construir seu conhecimento e chegar ao saber direcionado para o lado tátil. Portador desse conhecimento, o psicopedagogo como também o professor usarão atividades que propiciem o ensino das diferentes texturas dos objetos ou mesmo solicitarão ao aprendente falar como é o seu particular modo de perceber o mundo, para daí poderem investigar a forma de ele construir o objeto.

Segundo Sara Pain (1986), as modalidades de aprendizagem do indivíduo, por sua vez, dependem das modalidades de inteligência. O estudo dessas modalidades vem da análise realizada por Piaget acerca **do movimento de acomodação e do movimento de assimilação** que o sujeito realiza, para adquirir as primeiras aprendizagens assistemáticas, e que caminharão com ele até chegar às aprendizagens sistemáticas, cujos aspectos positivos e negativos dependerão da maneira como as relações vinculares permeiam esse processo. Sara Pain considera que os referidos movimentos piagetianos, quando perpassados por vínculos negativos, desenvolvem uma hiper e/ou hipoacomodação, ou uma hiper e/ou hipoassimilação, que construirão, no sujeito, modalidades de inteligência patógena.

Outro aspecto que o psicopedagogo deverá considerar: o processo ensino-aprendizagem é sempre um caminho de via dupla. As modalidades de aprendizagem que interferem neste processo dizem respeito não exclusivamente ao aprendente, mas também ao ensinante. Isso nos leva a refletir na nossa própria modalidade de aprendizagem e, dessa forma, podemos compreender qual o significado que um processo de avaliação tem para nós, educadores.

Dando continuidade a esta análise, discorreremos, agora, sobre a **Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural**.

Para entender o que Feuerstein chama de Modificabilidade Cognitiva Estrutural, faz-se necessário uma compreensão particular que o autor dá aos termos nomeadores de sua teoria. Abriremos um parêntese para explanar sobre estes termos.

Feuerstein considera **modificabilidade** não apenas como conceito de mudança. Para ele, implica a capacidade ou possibilidade de ser modificado. Nessa concepção, rever o conceito de inteligência, tomando como pressuposto as variáveis do rendimento do indivíduo numa situação de teste e em outras situações. Feuerstein percebe que, numa situação formal de teste, o indivíduo pode apresentar um retardo, que não ocorreria numa situação cotidiana, social ou escolar. Mostra que nessas situações, o rendimento do indivíduo apresenta um nível maior. Daí por que seu conceito de inteligência é a propensão ou potencial para mudança, para adaptar-se a novas situações, aprender o que é desconhecido com um mínimo custo ou dispêndio de energia. A modificabilidade refere-se à vida mental e aos aspectos internos, cognitivos que, para ele, não são pré-dizíveis e regulares. O conceito de modificabilidade conduz a uma visão dinâmica, considerando os aspectos interacionais vygotskyano do funcionamento intelectual.

Por que **cognitiva**? Para Feuerstein, a cognição não é o único aspecto do ser humano que é modificável, nem o único que influi no comportamento. Ressalta a importância da cognição, afirmando que a aptidão para pensar tem um papel central no processo de modificabilidade e adaptação do indivíduo. Considera ponto de partida que irá refletir nos aspectos emocionais e motivacionais. Isto porquê: a) o campo cognitivo é muito estruturado e mais fácil de analisar de forma sistemática; b) os casos de inadaptação social e escolar têm relação com aspectos do pensamento e do afeto; c) o indivíduo ao se sentir invadido em sua individualidade resiste a uma intervenção; d) a carência da linguagem rica e precisa não traduz os sentimentos e emoções do indivíduo.

O terceiro elemento refere-se ao conceito de **estrutura**. Feuerstein considera que nem todos os elementos são estruturais. Utiliza o conceito piagetiano para afirmar que a estrutura trabalha com a idéia de totalidade em contínuo processo de ampliação e fortalecimento; que há relação e coordenação entre esquemas, permitindo generalização para outros esquemas; que há uma coordenação de vários esquemas relacionados, formando uma estrutura mais “forte” em termos de extensão e compreensão; que estrutura é uma forma de equilíbrio; que se há mudança em apenas um aspecto, não há mudança estrutural.

Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 1921, graduou-se em Psicologia e Pedagogia em Bucareste. Estudou em Genebra, na Suíça, onde trabalhou com André Rey e Piaget. Passou ainda pela Universidade de Sorbonne, em Paris, onde fez o Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento

Iniciou seu trabalho psicopedagógico com atuação junto às pessoas sobreviventes do holocausto, com portadores da Síndrome de Down, e também com pessoas “normais” que apresentavam problemas de aprendizagem. Feuerstein acredita que se pode elevar a capacidade intelectual de uma pessoa, seja criança, adolescente ou adulto com o auxílio de um mediador.

Seu trabalho se divide em duas principais áreas: uma teórico-conceitual, outra pedagógico-instrumental, ambas de forma integrada. A maior experiência dele é com crianças com baixos índices de rendimento cognitivo-intelectual. Observou que os instrumentos utilizados na avaliação davam conta do fraco nível intelectual, mas não as ajudavam a melhorar o potencial cognitivo. Começou a preocupar-se com as crianças que não dispunham de nenhuma ajuda para elevar seu potencial cognitivo, até mesmo porque os profissionais não realizavam uma avaliação voltada para a observação do potencial que elas pudessem apresentar. Criou, então – e durante anos testou –, um instrumento que lhe deu suporte psicopedagógico ao trabalho. Construiu, assim, dois programas que integram seu método:

1. Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI
2. Avaliação do Potencial de Aprendizagem – LPAD (Learning Potential Assessment Device).

O Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI

A elaboração teórica de Feuerstein está basicamente vinculada à de Piaget e Vygotsky, mas se observa maior aproximação com a teoria deste último, ou seja, com a fundamental presença nos conceitos elaborados pelo romeno.

Vygotsky explica seu conceito de desenvolvimento cognitivo num primeiro nível, num plano biológico, através do qual os processos psicológicos ocorrem em função da maturação orgânica. A esses processos ele denomina “processos psicológicos naturais”. Aqui existe uma semelhança com o desenvolvimento cognitivo estudado por Piaget. Num segundo nível, o autor explica que o desenvolvimento cognitivo se dá por causa de um demorado processo de mediação sociocultural, no qual a criança chega lentamente a operar, na sua mente, os processos psicológicos superiores numa inter-relação sócio-psicológica. É através das relações intersíquicas que se constroem as estruturas intrapsíquicas, fazendo, assim, o processo psicológico da internalização desenvolver, na criança, as estruturas lingüísticas e cognitivas. (Beyer, 1996).

Por intermédio dessa teorização de Vygotsky, Feuerstein desenvolve o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM –, a idéia principal de sua teoria. Como o desenvolvimento cognitivo se dá através do processo da aprendizagem da criança em interação direta com o meio, a aprendizagem dar-se-á através de uma mediação intencional das pessoas mais próximas. Por outro lado, os instrumentos de avaliação utilizados, na ocasião, evidenciavam um percentual muito alto de pessoas com inteligência abaixo da média. Esse fato levou os pesquisadores que trabalhavam com Feuerstein a concluir que tal desvio da média acontecia em função das diferenças culturais; as dificuldades cognitivas eram determinadas mais por fatores socioculturais do que intelectuais.



Feuerstein conclui, então, que as dificuldades cognitivas da criança e dos adolescentes decorriam de deficiência cultural, e não necessariamente da carência econômica. A conotação dada ao termo “deficiência” se referia à observação de que alguma coisa não caminhava bem nos processos cognitivos da criança. Concluiu mais: **através de uma experiência de aprendizagem mediada, o indivíduo se desenvolve cognitivamente de forma adequada**, surgindo sua teoria de modificabilidade cognitiva, para cuja prática elaborou o Programa de Enriquecimento Estrutural - PEI.

O PEI está elaborado com base numa representação analítica dos processos mentais que Feuerstein chama de Mapa Cognitivo. Esse mapa oferece a possibilidade de se analisar o perfil cognitivo do sujeito com dificuldades de aprendizagem, auxiliando a aplicação dos instrumentos que compõem o PEI.

O Mapa Cognitivo nos permite uma análise – dada por Beyer (1996) – das seguintes dimensões nele contidas:

1. a dimensão do **conteúdo** – apresenta fatores importantes a serem considerados; poderá ser estranho ao sujeito, absorvendo, assim, maior energia e atenção, precisando de um tempo adicional para solucionar o problema e dominar o conteúdo. O outro fator é que, sendo muito familiar, ou até banal, poderá desmotivar o sujeito para o trabalho de resolução do problema;
2. a dimensão das **operações do pensamento**, definidas por Feuerstein como “um grupo de atividades cognitivas interiorizadas, sistematizadas e coordenadas umas às outras” (Beyer, 1996);
3. a dimensão da **modalidade** – pode ser variada, como figurativa, numérica, simbólica ou verbal, sendo quase sempre simultâneas. No trabalho psicopedagógico, deve-se verificar, em primeiro lugar, que modalidade é preferencial na representação mental, determinando, dessa forma, que caminhos o mediador deverá seguir para que o sujeito solucione o problema sem maiores dificuldades;
4. a dimensão das **fases** – dizem respeito aos vári-

os momentos do pensamento que o sujeito utiliza para a solução do problema. Aqui, Feuerstein determina a fase de assimilação, a de elaboração, a da resposta, que, para a solução da tarefa, devem estar integradas. Esse conceito é muito importante para o autor, uma vez que, através desse ato mental, o mediador pode localizar onde se encontra a inadequação da resposta;

5. a dimensão do **grau de complexidade**, cujo nível depende de informações necessárias para a solução da tarefa, de fatores objetivos e subjetivos, como quantidades de elementos a serem considerados, de que forma o problema foi colocado e que operações foram requisitadas (objetivo) e a familiaridade do sujeito com a tarefa (subjetivo);
6. a dimensão do **grau de abstração** – considera o “distanciamento espaço-temporal entre a atividade mental e o objeto ou o acompanhamento alvo da representação” (Beyer-1996) e é estabelecida por Feuerstein como uma hierarquia de níveis de abstração;
7. a dimensão do **grau de efetividade** – analisa aspectos como motivação, cansaço, doença, condições emocionais que influenciam na eficiência do rendimento do sujeito na solução do problema.

Dessa forma, acreditamos, a avaliação deve ser utilizada como um processo sistemático, a fim de que se possa receber informações de como o nível de modificabilidade, em determinadas áreas do desenvolvimento do sujeito, vem-se processando, como também das características dinâmicas de seu potencial de aprendizagem. Essa avaliação deve ser constante, fazer parte do processo de ensino-aprendizagem do aprendente, o que irá possibilitar, necessariamente, uma modificação na intervenção do educador no processo. Permite-nos, ainda, avaliar a coerência do modelo interventivo e a relação das estratégias encadeadas e interdependentes, atingindo uma dimensão totalizadora, não dando chance a que o problema de aprendizagem se instale.

Torna-se claro, assim, que o educador – seja

professor, seja psicopedagogo – estará, junto com o aprendente, em constante processo também de aprendizagem.

Consideramos, também, importante ressaltar que uma avaliação psicopedagógica deve levar em consideração os vários sujeitos e sistemas que se encontram muito inter-relacionados.

O professor/psicopedagogo deve considerar que a avaliação psicopedagógica é sempre um processo contínuo e não apenas um produto. Enquanto processo contínuo deve ser considerado o construto hipotético realizado através da atuação dos processos mentais. Na avaliação com esta conceituação, o examinador faz a análise dos processos mentais, a fim de identificar as funções cognitivas, as operações mentais e as estratégias de trabalho, que estão adequadas ou deficientes; verificar as potencialidades e os talentos do sujeito; identifica todos os componentes cognitivos de uma tarefa proposta, evitando o trabalho intuitivo, automático, realizando uma análise consciente e utilizando a metacognição. A partir daí, o conceito de deficiência é transformado. O indivíduo será um ser diferente, como todos os somos, com características próprias, circunstanciado por aspectos sócio-histórico-culturais próprios.

Para concluir, gostaria de citar o Professor Vítor da Fonseca:

“A criança, como ser humano, é um ser aberto à mudança, deficiente ou não-deficiente, pode modificar-se por efeitos da educação e, ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação do envolvimento, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades. À criança, pois, a nossa esperança.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS, Eulália et al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- BEYER, Hugo Otto. **O Fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre : Mediação, 1996.
- CAMPOS, Maria Célia Malta. O Ato de Aprender: investigando o ato de aprender. In: **CICLO DE ESTUDOS DE PSICOPEDAGOGIA MACKENZIE**, 1, 1999, São Paulo. **O Ato de Aprender**. São Paulo : Mackenzie, 1999.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Apri-sionada**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- _____. **A Mulher Escondida na Professora**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: programa de estimulação especial-uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- _____. **Aprender a Aprender**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis : Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - Um processo Sócio-histórico**. São Paulo : Scipione, 1993.

