

AVALIAÇÕES INFORMAIS E A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS PSICOLÓGICOS MEDIADOS: QUESTÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA

Doutora em Educação. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. silrocha@uol.com.br

TATIANA CRISTINA DOS SANTOS

Mestre em Educação, graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas, bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. tatics23@hotmail.com

LEANDRO GASPARETI ALVES

Mestre em Educação, graduado em Psicologia pela PUC-Campinas, bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. le.gaspareti@gmail.com

Resumo

No presente trabalho aborda-se o tema das avaliações escolares informais e suas relações com a constituição dos processos psicológicos mediados. Na literatura científica, destaca-se: (i) que as avaliações informais tendem a focalizar comportamentos, valores e atitudes, (ii) as interrelações entre avaliações informais e formais; (iii) as repercussões das avaliações informais na autoestima dos alunos. O acompanhamento do cotidiano de duas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental (de uma escola estadual e de uma privada) possibilitou evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a outros processos psicológicos: memória, atenção, raciocínio e criatividade. Em seguida, analisou-se as avaliações, identificando-se características de críticas ou de encorajamentos; encontrou-se tendências opostas nas duas turmas. Posteriormente, a partir da teoria Histórico-cultural, mostrou-se que as duas professoras responsabilizam os alunos pela eficiência/não-eficiência dos processos, considerando-os como processos naturais. Problematisa-se, por fim, a tendência crítica das avaliações e seus impactos sobre os alunos da escola pública e a tendência das duas professoras limitarem as possibilidades de constituição de processos conscientemente regulados através do uso intencional de recursos mediacionais.

Palavras-chave: Avaliação Informal. Processos Psicológicos. Práticas Pedagógicas.

INFORMAL EVALUATIONS AND THE CONSTITUTION OF MEDIATED PSYCHOLOGICAL PROCESSES: QUESTIONS FROM HISTORICAL- CULTURAL THEORY

Abstract

In this paper we discuss the informal school evaluations and their relations with the constitution of mediated psychological processes. In the scientific literature, it is highlighted the following: (i) informal evaluations tend to focus on behaviors, values, and attitudes, (ii) the interrelations between formal and informal evaluations; (iii) the repercussion of informal evaluation on students' self-esteem. Participating on the day-by-day of two first-year classrooms in Elementary School (one in a public school, and the other in a private school) in 2008 enabled us to notice that informal evaluations are used for other psychological processes: memory, attention, thinking and creativity. We then examined the evaluations, identifying characteristics of criticism or encouragement; we found opposite tendencies in both groups. After that, from the perspective of the Historical-cultural theory, it was possible to show that both teachers considered students responsible for the efficiency/non-efficiency of the processes, regarding them as natural processes. We problematize, ultimately, the critical trend of the evaluations and its impact on public school students and the tendency of both teachers to limit the possibilities of constituting consciously regulated processes through the intentional use of mediational resources.

Keywords: Informal Evaluation. Psychological Processes. Pedagogical Practices.

Introdução

As avaliações informais, definidas como julgamentos valorativos, formados por representações que os professores constroem sobre os alunos, comparando seus desempenhos com expectativas e modelos de alunos e do processo de ensino e aprendizagem, desempenham funções muito relevantes para a construção das relações intra-escolares. Estas avaliações são feitas no dia a dia escolar e, diferentemente das avaliações formais, são produzidas de maneira assistemática, não planejada e não decorrem do uso de instrumentos especificamente preparados com finalidade avaliativa. Segundo autores que têm se dedicado ao estudo das avaliações informais, há forte tendência de que elas incidam menos sobre as aprendizagens de conteúdos escolares, propriamente ditas, e mais sobre o comportamento disciplinar dos alunos, os modos como desenvolvem suas tarefas, suas competências, inteligência e personalidade (MARINHO, 2009; PERRENOUD, 1986; VILLAS BOAS, 1993) e sobre comportamentos, valores e atitudes (FREITAS, 1995, 2003, 2004; FREITAS *et al.*, 2009; MALAVASI, 2000). As avaliações informais costumam depender - mais fortemente do que as avaliações formais - de expectativas, crenças e valores dos professores.

Nas práticas pedagógicas cotidianas, o professor tende a valorizar mais e ter mais expectativas positivas quanto aos alunos que respondem de modo ajustado ao modelo de “aluno padrão” que, em geral, refere-se àquele disciplinado, estudioso e silencioso; tende a investir mais positivamente nas relações com estes alunos e nas relações entre estes e os objetos de conhecimento. Isto significa que as maneiras de cada aluno se comportar costumam ser, ao mesmo tempo, causa e consequência do tratamento que o professor lhes endereça. Estes pontos levam Freitas (2003, p. 45) a afirmar que “a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem”.

Ainda considerando Freitas (2003, p. 43-44), as avaliações informais, tendo sido construídas nas interações rotineiras entre alunos e professores “[...] acabam por influenciar os resultados das avaliações finais”. Marinho (2009) enfatiza que as avaliações informais freqüentemente determinam os resultados das avaliações formais, apontando para o seu relevante papel no processo de escolarização e na construção dos destinos escolares.

As duas formas de avaliação interpenetram-se e produzem efeitos mútuos. No contexto de reformas da educação brasileira, tais como a implantação dos sistemas de progressão continuada e o de ciclos, as avaliações informais ganham força, em função das diretrizes de não-reprovação dos alunos nelas implicadas, conduzindo, inevitavelmente, a recomposições no papel das avaliações formais.

Quanto mais se falou em progressão continuada e em não reprovar formalmente pela nota, mais se reforçaram os processos de avaliação e reprovação informais, que no âmbito da forma escolar determinam os processos de avaliação e reprovação formais, por um artifício de reconversão da reprovação formal (nota) em reprovação informal com regulação da auto-estima (FREITAS, 2004, p. 160).

As repercussões das avaliações informais sobre os alunos têm sido mencionadas em importantes trabalhos sobre o tema (FREITAS, 2002, 2004; FREITAS et al., 2009; MALAVASI, 2000; MARINHO, 2009; PERRENOUD, 1986 e VILLAS BOAS, 1993, 2007, 2008); em vários deles, destaca-se a tendência de as avaliações informais serem predominantemente negativas (Cf. VILLAS BOAS, 1993; 2008, por exemplo).

Em síntese, nos estudos sobre as avaliações informais, destacam-se: (i) a tendência de nesta modalidade avaliativa focalizar-se comportamentos, valores e atitudes, (ii) as interrelações entre avaliações informais e formais, (iii) a tendência de as avaliações informais serem mais críticas do que encorajadoras e (iv) as repercussões das avaliações informais na autoestima¹ dos alunos.

O acompanhamento do cotidiano escolar de duas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental (numa escola pública estadual e em outra privada) ao longo de um semestre letivo possibilitou-nos compor material empírico que, de nossa perspectiva, traz contribuições para a compreensão do tema e reafirma a importância de ações de formação de professores que contribuam para a superação de problemas que identificamos nas práticas pedagógicas analisadas.

¹Consideramos importante fazer uma ressalva neste ponto: a leitura destes trabalhos nos permite identificar variações quanto ao conceito nomeado por cada um dos autores (autoestima, autoimagem e autoconceito), e por vezes, a utilização, num mesmo trabalho, de mais de um deles, dando pistas de estarem sendo empregados como sinônimos, o que requer algum cuidado, já que tratam-se de conceitos diferentes. Além disso, apesar da indiscutível importância desta questão, poucas evidências empíricas têm sido apresentadas para fundamentar esta tese. Um dos trabalhos que encontramos apresenta como resultado que o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem é significativamente mais negativo do que de crianças sem dificuldade de aprendizagem; mas, nesse mesmo artigo, aponta-se que outros estudos ressaltam que as dificuldades de aprendizagem repercutem apenas no autoconceito acadêmico, não afetando negativamente o autoconceito em outros domínios (STEVANATO *et al.*, 2003).

A configuração do campo de pesquisa e a produção do material empírico

O presente trabalho é um recorte feito em pesquisa mais ampla em que procuramos identificar os modos pelos quais professoras de primeiros anos do Ensino Fundamental em vigor² realizam avaliações formais e informais sobre o desempenho escolar de seus alunos e as transmitem aos pais e/ou responsáveis. Aqui, apresentaremos as análises feitas sobre o material empírico com objetivos de (i) discutir diferenças encontradas em um e em outro contexto educativo no que se refere a modalidades das avaliações informais em críticas ou encorajamentos e (ii) evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a processos psicológicos extremamente importantes para as aprendizagens escolares, tais como a memória, a atenção, raciocínio e criatividade.

A pesquisa foi desenvolvida junto a duas turmas de primeiros anos de duas escolas de um município do interior do estado de São Paulo (sendo uma delas estadual e a outra privada) e desenhada dentro de uma abordagem qualitativa. Realizamos, ao longo do segundo semestre de 2008, observações participantes do contexto escolar, referenciando-nos no modelo de etnografia de Lüdke e André (1986), que a definem como um trabalho longo de descrição e interpretação, em busca de colocar de forma clara a complexidade das práticas sociais mais comuns do campo pesquisado, as quais ocorrem de modo espontâneo e que acabam passando despercebidas, quando não se adota uma abordagem etnográfica. Coerentemente com esta opção metodológica, apresentamos, a seguir, informações sintéticas (em função dos limites de espaço) sobre cada uma das escolas e turmas pesquisadas.

A escola pública está identificada como Escola A e a professora de primeiro ano recebeu o nome fictício de Andréia; a escola privada é a Escola B e a professora do primeiro ano desta unidade recebeu o nome de Elizabeth. Estas escolas estão situadas em regiões diferentes de uma mesma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A Escola A está localizada em um bairro de periferia e atende a alunos prioritariamente pertencentes aos grupos populares. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola, a região na qual está situada apresenta um crescimento urbano desordenado, com problemas de lazer, saúde e trabalho e a maioria dos alunos são filhos de

² De acordo com a Lei Federal n. 11.274/2006, o Ensino Fundamental brasileiro passou a ter duração mínima de nove anos, com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade. Incluiu-se, portanto, um ano escolar no início da escolarização básica com o intuito de ampliar o período de aprendizagem dos alunos e de promover melhorias nos índices de escolaridade.

trabalhadores empregados em ocupações com baixos salários. Esta escola oferece o Ensino Fundamental completo. A turma de primeiro ano tinha 32 alunos matriculados. As atividades trabalhadas com as crianças eram xerocadas pela professora e versavam sobre conteúdos voltados, predominantemente, para a alfabetização e aprendizagem de cálculos básicos. Nos momentos em que a professora conduzia as atividades, procurava dar orientações aos alunos, indicando como deveriam realizar as tarefas e corrigindo-os em alguns casos. Essas atividades xerocadas muitas vezes haviam sido extraídas do material didático do “Ler e Escrever”, produzido e distribuído pelo governo estadual e adotado em toda a rede. A jornada diária seguia uma rotina bastante estruturada, durante a qual os alunos permaneciam basicamente dentro da sala de aula, trabalhando individualmente em suas carteiras.

A Escola B oferece a Educação Infantil (de três a cinco anos) e o Ensino Fundamental completo. Atende a uma clientela formada, em sua maioria, por famílias compostas por pais e mães que possuem o ensino superior completo e com ocupações prestigiadas em nossa sociedade (professores universitários, profissionais liberais, altos funcionários do setor privado, pequenos comerciantes e funcionários de uma universidade pública). O número médio de alunos por turma nesta escola é 20. Entretanto, a turma acompanhada era composta por apenas 12 alunos. A roda da conversa, realizada cotidianamente, terminava sempre com um momento em que a professora e os alunos planejavam como seria desenvolvido o trabalho do dia, tendo as crianças papel ativo na escolha das atividades e da sequência em que seriam realizadas. As atividades de letramento, de alfabetização e de matemática eram diárias e estavam, na maior parte das vezes, articuladas com um projeto desenvolvido ao longo do semestre, com o tema “gigantes”; além destas, muitas propostas de artes plásticas, culinária, computação foram registradas. A jornada diária seguia uma rotina bastante flexível, alternando-se trabalhos realizados na classe, com as crianças organizadas em múltiplos arranjos e jogos e brincadeiras feitos na sala ou em um dos três grandes parques da escola.

Através da leitura intensiva dos diários de campo, construímos as categorias que serviram de base para nossas análises, identificando a quais aspectos do trabalho escolar dos alunos as professoras se referiram nas avaliações informais que externaram. Ou seja, as categorias referem-se àquilo que as professoras destacaram dentro dos contextos pesquisados, abarcando diferentes esferas das ações das crianças e características de suas

produções: desempenho em leitura, escrita e cálculo, aspectos estéticos, brincadeiras, comportamentos (aspecto disciplinar) e processos psicológicos (subdividida em atenção, memória, raciocínio e criatividade). A partir de uma segunda leitura, categorizamos as avaliações informais segundo pudessem ser qualificadas como encorajadoras (com sentido de elogiar, aprovar e/ou ratificar comportamentos/produções/modos de produzir) ou críticas (com sentido de reprovar ou desqualificar comportamentos/produções/modos de produzir das crianças). No presente trabalho nos restringiremos à apresentação dos resultados obtidos em relação aos processos psicológicos avaliados pelas professoras.

Avaliações informais referentes a processos psicológicos nos cotidianos escolares

Embora esta pesquisa filie-se à abordagem qualitativa, achamos interessante fazer também algumas análises quantitativas que nos permitissem identificar tendências das avaliações de cada uma das professoras. A seguir, apresentamos a distribuição das avaliações informais segundo cada processo psicológico focalizado pelas professoras e segundo a categorização que fizemos (encorajadoras ou críticas).

TABELA 01: distribuição das avaliações informais sobre processos psicológicos, segundo tenham sido categorizadas como críticas ou encorajadoras.

Categorias	Sub-categorias	Forma da avaliação	Professora Andréia		Professora Elizabeth	
			Q	%	Q	%
Processos psicológicos	Atenção	Encorajadoras	0	0	3	9,7
		Críticas	6	75	0	0
	Memória	Encorajadoras	0	0	7	22,6
		Críticas	1	12,5	0	0
	Raciocínio	Encorajadoras	0	0	18	58,1
		Críticas	0	0	1	3,22
	Criatividade	Encorajadoras	0	0	2	6,45
		Críticas	1	12,5	0	0
		Total	8	100	31	100

Fonte: Dados dos pesquisadores, extraídos dos diários de campo.

O acompanhamento do trabalho da professora Andréia, na escola A, permitiu registrar oito avaliações informais dirigidas a processos psicológicos, sendo que destas seis foram em relação à atenção (75%), uma à memória (12,5%) e uma à criatividade (12,5%); não identificamos avaliações da professora sobre modos de raciocínio de seus alunos em nenhuma situação.

Os resultados obtidos na escola B mostraram-se bastante diferentes. Neste contexto escolar foram registradas 31 avaliações de processos psicológicos, sendo que 19 (61,29%) estão relacionadas a raciocínio, sete à memória (22,6%), três à atenção (9,7%) e em duas avaliações a professora destacou a criatividade dos alunos (6,45%).

É de se notar, a partir das análises sobre a qualificação das avaliações, que no caso da professora Andréia a totalidade delas são críticas, não tendo sido registrada nenhuma avaliação informal encorajadora. Este quadro se inverte quando se trata da professora Elizabeth, tendo sido registradas 30 avaliações encorajadoras e uma crítica. Ou seja, em 96,77% a professora da escola B externou suas avaliações procurando elogiar, aprovar e/ou ratificar comportamentos/produções/modos de produzir de seus alunos.

Dando continuidade ao trabalho analítico, fundamentando-nos nos aportes da teoria Histórico-cultural sobre a constituição e o desenvolvimento dos processos psicológicos, problematizamos os modos pelos quais as professoras, através de suas avaliações, mostram compreender estes processos. Análises qualitativas evidenciam que ambas tendem a responsabilizar os alunos pela eficiência/não-eficiência dos mesmos, como processos naturais e/ou resultantes de mero esforço pessoal. A seguir, apresentamos exemplos destacando as avaliações sobre a atenção, no caso da professora Andréia e as avaliações sobre o raciocínio das crianças, no caso da professora Elizabeth:

Excerto 01

Professora Andréia: Tem gente copiando coisa errada da lousa. Todos os dias têm que chamar a atenção. Precisa prestar atenção.

Excerto 02

Professora Andréia: Tem muita coisa errada no caderno porque não prestaram atenção por causa da conversa. [...] Ninguém fala agora. Como podem ter esquecido a lição de casa? Era para fazer tudo! Não prestam atenção porque ficam conversando.

Excerto 03

A **professora Andréia** (sentada numa mesa, ao fundo da sala, enquanto os alunos têm aula de Educação Artística), verifica todas as lições feitas em casa e corrige as palavras que as crianças não escreveram corretamente, colocando a forma

correta acima delas, com caneta. Em alguns casos, acrescenta instruções como “Prestar atenção!”, “Está cometendo muitos erros deste tipo”.

Excerto 04

A professora passa pelas carteiras verificando as produções das crianças.

Professora Andréia: A letra tem que ser legível. Estão escrevendo muita coisa errada por falta de atenção. Tem que ter espaço entre as palavras, não podem escrever tudo juntinho e a letra deve ser num tamanho que dê para ler.

Excerto 05

As crianças estão circulando pela sala, indo às carteiras dos colegas para conversar. A professora está fazendo a correção de um simulado do Saresp que havia sido aplicado a todos os alunos de primeiros anos da escola.

Professora Andréia: Podem passar o zíper na boca, porque ontem a conversa e a bagunça foram grandes. Muitos não prestaram atenção na prova por causa disso, estão proibidos de falar.

[...]

Professora Andréia: Tem alunos que foram bem, outros mais ou menos e outros que não foram bem. Por falta de atenção e conversa. Podia ser melhor.

[...]

Professora Andréia: Fez errado porque não prestou atenção. Era só olhar. Até criança de pré sabia fazer.

Da turma da professora Elizabeth, trazemos os seguintes excertos:

Excerto 06

As crianças recebem folhas individuais nas quais têm quatro pares de pernas desenhadas. A instrução é que devem completar os desenhos, de modo que ao final tenham quatro pessoas. Danilo mostra à professora que havia feito o desenho grande e não sobraria espaço para terminar as duas pessoas do meio.

Professora Elizabeth: E agora? Como você pode fazer? Pensa um pouco...

Danilo fica em silêncio, olhando para seus desenhos. A professora aguarda.

Danilo: Eu vou apagar e desenhar menor.

Professora Elizabeth: Isso. Legal. Aí você tenta fazer o desenho menor para caber na folha.

Excerto 07

Léo olha a etiqueta de um agasalho e decifra os códigos que estão escritos nela.

Professora Elizabeth: Você fez uma leitura Léo! Muito bem! Isso que você disse é assim... O que pode e o que não pode lavar, qual produto pode usar... Nossa! Que legal! Interessante o que você falou. De onde você tirou esse pensamento?

Léo: Não sei (sorri).

Tendo em vista nosso primeiro objetivo (qual seja, o de discutir diferenças encontradas em um e em outro contexto educativo no que se refere a modalidades das avaliações informais em críticas ou encorajamentos), identificamos que os resultados confirmam, mas também complementam o que encontramos em outros trabalhos sobre as avaliações informais. No caso da turma de escola pública estudada, as avaliações são prevalentemente críticas, seguindo a tendência dos estudos que consultamos. Em contrapartida, na escola particular, esta tendência se inverte e predominam encorajamentos e valorizações positivas dos alunos. Não temos nenhuma pretensão de generalização dos resultados, sobretudo no que se refere a polarizações que equalizem a escola/professora da escola pública como “inadequada” e a escola/professora da escola privada como “adequada”. O desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nos dois contextos é marcado por um conjunto complexo de diferenças que impede qualquer simplificação, dentre as quais aqui podemos destacar o número de alunos de que uma e outra professora tem que dar conta. Mas, parece-nos importante lembrar que as crianças que mais precisam de encorajamentos e de orientações positivas sobre o que devem fazer no processo de aprendizagem - as dos grupos populares, pelo menor domínio das estratégias necessárias para a sobrevivência na cultura escolar - são as que se defrontam, em nosso estudo, consistentemente, com críticas.

Além disso, considerando-se a hipótese de que a autoestima das crianças é marcada pelo que suas professoras dizem sobre suas (in)competências, as repercussões de avaliações negativas ou positivas não devem ser minimizadas. Nos casos aqui estudados, conjecturamos que os alunos da escola pública que precisam ter oportunidades de construir modos positivos de pensar sobre si e de apoio explícito para seu

convencimento sobre suas capacidades e possibilidades de sucesso escolar, não tiveram esta oportunidade de modo marcante.

Quanto ao nosso segundo objetivo (evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a processos psicológicos extremamente importantes para as aprendizagens escolares, tais como a memória, a atenção, raciocínio e criatividade) pudemos mostrar que as avaliações informais não se referem somente a comportamentos, valores e atitudes, embora as questões disciplinares tenham sido mais frequentemente marcadas em intervenções das professoras³. Estas evidências representam aspecto importante da dinâmica das práticas pedagógicas, primeiramente porque ampliam o que os estudos sobre o tema já vinham registrando e, também porque os processos psicológicos que as professoras elegem como objetos de suas avaliações (atenção, memória, raciocínio e criatividade) são imprescindíveis para a aprendizagem. Com relação à atenção, processo mais marcado pela professora Andréia, podemos lembrar-nos que esta

[...] desempenha a função mais importante na vida do organismo. Essa função trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou para a atividade (Vygotsky; Luria, 1996, p. 195)⁴.

Olhando-se desta perspectiva, faz sentido que as professoras busquem explicitar para seus alunos a relevância de situações em que identificam êxitos ou problemas nos modos de colocarem estes processos em funcionamento, já que o sucesso escolar depende

³Na escola estadual foram registradas 32 avaliações (sendo uma positiva e 31 negativas) direcionadas ao comportamento disciplinar. Já na escola privada foram identificadas 29 (15 positivas e 14 negativas) avaliações sobre essa a mesma categoria.

⁴Certamente, cabe aqui uma ressalva quanto à qualificação da atenção como **a função mais importante** na vida, considerando que uma importante contribuição destes autores para a Psicologia é a concepção de que os processos psicológicos integram um sistema, no qual a prevalência de uma função sobre as outras é dinâmica e decorrente de múltiplos aspectos. Conforme dizem os mesmos autores acima citados, “No processo de desenvolvimento psíquico de uma criança [...] não ocorrem apenas a reorganização e aperfeiçoamento internos de funções separadas, mas também uma modificação qualitativa das ligações e relações interfuncionais. Como resultado, surgem novos sistemas psicológicos que unem em coordenação complexa uma série de funções elementares. Para essas unidades de um tipo superior, que passam a substituir funções elementares homogêneas, sugerimos o nome de funções psíquicas superiores”. (VYGOTSKY; LURIA apud VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p.194). Todavia, vale a pena, ao mesmo tempo, ressaltar a relevância do destaque dado ao processo psicológico da atenção nos aportes da teoria Histórico-cultural já que na maior parte dos casos dos grandes manuais de Psicologia Geral o mesmo não ocorre, sendo a atenção tratada de forma bem reduzida, em geral em não mais do que uma ou duas páginas, como subtópico do processo psicológico da percepção (conforme ocorre, por exemplo, em MYERS, 2006 e ATKINSON *et al.*, 2002).

deles. Entretanto, observações de estudiosos nos lembram também que “[...] é costume acontecer que exortações e advertências infinitas não dão um resultado determinado e estável, não estimulam na criança a devida atitude perante a situação em questão, não mudam o seu comportamento real.” (KOSTIUK, 2005, p. 31).

O material empírico produzido na turma da professora Andréia mostra que, apesar de seus esforços, poucos resultados obtiveram com suas intervenções nestes aspectos: análises dos cadernos escolares mostram que a quantidade de erros que os alunos cometiam na escrita permaneceu relativamente estável. Também no que se refere aos critérios usados pela professora para advertir os alunos quanto à necessidade de prestarem atenção, não notamos grandes alterações: ao longo do período, a turma permanece sendo “agitada”, os alunos deslocam-se frequentemente entre as carteiras e conversam bastante, entre si, sobre vários assuntos, a maior parte deles não referentes aos conteúdos das atividades escolares. Foi notável o esforço da professora em tentar manter a sala “em ordem”, mostrar erros nos cadernos e, regularmente, buscar obter a atenção dos alunos para atingir seus objetivos pedagógicos. Porém, não observamos progressos consistentes.

De modo geral, podemos interpretar pelas enunciações da professora que ela atribui isto à falta de empenho de seus alunos para modificarem seus modos de se relacionarem com as atividades, fundamentada por dois princípios sobre o funcionamento da atenção: (i) caracterizando-a como capacidade/processo geral, (ii) opondo atenção e linguagem. Os estudos na abordagem Histórico-cultural sobre a constituição e o desenvolvimento dos processos psicológicos nos mostram a importância de analisar estes dois princípios mais detidamente.

A capacidade de prestar atenção na abordagem Histórico-cultural

As explicações da teoria Histórico-cultural sobre a atenção representam uma forma peculiar de abordá-la, comparando-se com os modos como é tratada na Psicologia, a começar, por um desdobramento deste processo em dois: atenção inferior ou imediata e atenção superior ou mediada. O principal traço que as diferencia é o fato de a primeira ter caráter não-intencional, não-volitivo, sendo controlada pelas características dos estímulos externos ou por estímulos internos instintivos; a segunda, pelo contrário, é conscientemente regulada. Sendo assim, é a segunda modalidade de atenção que a professora Andréia espera de seus alunos. Mas, se por um lado, esta expectativa faz sentido

(já que é essencial para as aprendizagens escolares e pesquisas mostram que crianças em idade pré-escolar já são capazes de condutas deste tipo), por outro, é necessário considerar como ela se constitui e se desenvolve sem o que as ações pedagógicas reduzir-se-ão às exortações que pudemos evidenciar.

Trabalharemos sobre esta questão a partir de três características da atenção mediada: ela é **aprendida**, é **variável** (em decorrência de variações da estrutura dos objetos de conhecimento para os quais se orienta e de aspectos motivacionais) e **depende**, fundamentalmente, **da linguagem**.

A constituição da atenção mediada, assim como ocorre com todos os outros processos psicológicos superiores, é social e marcada histórico-culturalmente. Se a criança nasce com reflexo de orientação – base para o desenvolvimento de sua capacidade de atenção imediata – nasce também num mundo social em que, gradualmente, as pessoas com quem convive, vão mediando sua atenção, dirigindo-a não para os estímulos mais intensos, nítidos e/ou novos, mas para parcelas de seu entorno que são significativas, culturalmente. Sobretudo através de gestos e da linguagem verbal dos outros, o mundo vai sendo recortado e mapeado para a criança, salientando-se as coisas sobre as quais ela deve prestar atenção. Além dessas intervenções “face-a-face”, os seres humanos foram criando estratégias materiais concretas a fim de regular a atenção dos outros e a sua própria de modo mais abrangente e eficaz. Sinalizações visuais e sonoras são estrategicamente colocadas no meio ambiente com a intenção de afetar o comportamento atencional. Aos novos sujeitos que integram os sistemas sociais deve ser ensinado a fazerem isso também. Vale a pena trazer neste ponto as palavras de Leontiev sobre este processo:

Só em um estágio avançado do desenvolvimento da psicologia individual a atenção voluntária começa a assumir a importância central que possui no sistema geral de comportamento do adulto culto. Esta função psicológica importantíssima do homem moderno é produto de seu desenvolvimento social e histórico. Ela nasceu no selvagem primitivo a partir do processo de sua socialização; sendo um produto da atividade do trabalho, ela é, ao mesmo tempo, uma condição indispensável para ele. Neste sentido, esta função desenvolveu-se historicamente, e não biologicamente. “Cada geração subsequente”, diz Ribot, “aprende a atenção voluntária da geração anterior”. Assim, o desenvolvimento da atenção voluntária significa, em primeiro lugar, que a criança adquire uma série de hábitos de comportamento. (LEONTIEV apud VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 257)

As pessoas que ocupam a posição de educadores destas crianças precisam assumir este desafio, sobretudo, seus/suas professores/as. As razões para isso relacionam-se com a

segunda característica da atenção mediada: a capacidade de prestar atenção não é uma capacidade geral, aplicável de maneira uniforme, independentemente das características dos objetos de conhecimento para os quais se orienta e de aspectos motivacionais.

As tarefas escolares típicas não são suficientemente fortes, em si e por si sós, para capturarem a atenção da criança. Existem alguns princípios importantes de serem considerados na organização das atividades propostas às crianças para que a aplicação de sua atenção seja favorecida, sendo que “quanto mais claro o problema, mais preciso o esquema dentro do qual é formulado; quanto mais definidas as formas traçadas para os caminhos de realização dessa tarefa, mais persistente e forte se torna o estímulo, impulsionando sua realização organizada”. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 197). Ou seja, a “organização estrutural da atividade humana é de importância essencial para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção do homem”. (LURIA, 1979, p. 5). Sendo assim, a tarefa do docente consiste [...] “não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias”. (VYGOTSKY, 2005, p. 7). Nas tarefas escolares as crianças têm que pôr em prática e desenvolver processos psicológicos por vezes opostos à maneira predominante anterior de atenção involuntária. Conforme Vygotsky e Luria (1996, p. 196),

Nos estágios iniciais de desenvolvimento, cada forte estímulo podia organizar o comportamento introduzindo determinado contexto, enquanto nos estágios posteriores essa capacidade tem que ser estendida também aos estímulos mais fracos que podem ser biológica ou socialmente importantes e que requerem uma cadeia de longo prazo de reações ordenadas. As formas naturais de atenção não conseguem satisfazer a essa condição e é evidente que, paralelamente a essas formas, é preciso desenvolver alguns outros mecanismos, que seriam agora adquiridos artificialmente [...]. É preciso que surja a atenção artificial, voluntária, “cultural”, que é a condição mais necessária para qualquer trabalho.

Por fim, é importante destacar o papel que a linguagem desempenha na constituição dos processos psicológicos superiores. Isto diz respeito tanto à linguagem do professor - como orientador do funcionamento psicológico - quanto à das próprias crianças, que podem aprender, gradativamente, a utilizá-la para auto-regular seu comportamento. Sendo assim, seria muito mais produtivo que a professora Andréia, ao invés de apenas solicitar silêncio por parte de seus alunos e sinalizar que a linguagem é um impeditivo para se prestar atenção, se empenhasse em ensiná-los a usarem a linguagem a seu favor, (re)construindo os processos psicológicos essenciais para a vida escolar. Vale a

pena refletirmos sobre o que diz Luria a respeito de estratégias que o autor entende como mais produtivas neste processo de construção dos processos psicológicos mediados. Através de experimentos para compreender o papel regulador das instruções verbais junto a ações de crianças, o autor conclui que para reforçá-lo são necessárias intervenções específicas, especialmente “fazer falar a criança; nesta idade [3 anos, 3anos e meio] a criança já alcançou determinado nível de desenvolvimento de algumas capacidades necessárias para regular o comportamento” (LURIA, 2005, p. 91).

Derivamos das palavras de Vigotski e Luria que, dependendo das experiências organizadas no contexto escolar e das mediações realizadas pelos professores, abrem-se (ou não) inúmeras possibilidades educativas que podem estimular as crianças a colocarem em funcionamento/aperfeiçoarem operações de grande complexidade, dentre as quais a intencionalidade, auto-regulação, vontade e consciência - temas certamente complexos e importantes dentro do modelo teórico que analisamos – encontram-se implicadas. Conforme Del Rio & Álvarez (2013),

Os sistemas educativos devem, desta perspectiva, ocuparem-se específica e sistematicamente de proporcionar as mediações necessárias para desenvolver cada uma das funções superiores mediante programas de atividade mediada, cuidadosamente desenhados (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2013, p. 26).

procurando (i) discutir diferenças encontradas em um e em outro contexto educativo no que se refere a modalidades das avaliações informais em críticas ou encorajamentos e (ii) evidenciar que as avaliações informais dirigem-se, também, a processos psicológicos extremamente importantes para as aprendizagens escolares, tais como a memória, a atenção, pensamento e criatividade.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, apresentamos como ocorreram avaliações informais de duas professoras em relação a processos psicológicos de seus alunos, nos contextos das salas observadas. Com o trabalho analítico, foi possível, por um lado, mostrar a existência de singularidades nos modos de cada uma das docentes realizarem suas avaliações (em termos dos processos que focalizam prioritariamente e em termos de como os qualificam). Neste âmbito, relembramos que nas práticas pedagógicas cotidianas, a professora Andréia, dentre as avaliações que externa, mais frequentemente faz críticas em relação à capacidade

de atenção de seus alunos, enquanto a professora Elizabeth enuncia, mais frequentemente, encorajamentos em relação à capacidade de raciocínio das crianças de sua turma. Estes resultados permitem colocar em discussão o que os estudos neste campo colocam como tendência: a de que as avaliações informais sejam mais críticas do que encorajadoras. Como vimos, esta tendência se confirma no caso da professora da escola estadual, mas não se confirma no caso da professora da escola privada. Como a totalidade dos estudos que acessamos sobre avaliações informais elegem como *lócus* de investigação empírica escolas da rede pública, colocamos a seguinte questão para pesquisas futuras: novos estudos em contextos de educação privada trariam resultados próximos aos nossos achados na turma da escola Ypê? De nossa perspectiva, estas novas investigações representarão um passo a mais a ser dado na direção de compreendermos se a constituição de desigualdades educacionais relaciona-se também com as avaliações informais e de aprofundarmos nossos debates sobre a construção da autoestima dos alunos e de suas repercussões na esfera da motivação para os estudos.

Por outro lado, evidenciamos também similaridades nos trabalhos de ambas. Esta similaridade diz respeito a que tanto Andréia quanto Elizabeth abordam o funcionamento psicológico como produto de características dos alunos e/ou decorrência de esforço pessoal. Neste caso, problematizamos as estratégias que as professoras (não) usam para tornar os seus alunos mais conscientes sobre suas capacidades de atenção, memória, raciocínio, criatividade e, principalmente, sobre estratégias que podem ajudá-los a aprimorar estes processos. Ao tratar o funcionamento psicológico do modo como o fazem, as professoras responsabilizam os alunos pelos bons/maus resultados de seu trabalho intelectual, o que pode ter efeitos importantes na construção de seus autoconceitos enquanto aprendizes e da autoestima positiva ou negativa relacionados a eles.

Cotejamos os resultados empíricos com os aportes da teoria Histórico-cultural. A pertinência deste procedimento é sustentada pela adoção formal deste modelo teórico como referência em documentos públicos (tanto na esfera federal, quanto em estaduais e municipais), nos quais se apresentam as proposições norteadoras para o trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, bem como em documentos específicos das unidades escolares (como Projetos Político-pedagógicos) e de professores (tais como seus planejamentos de trabalho), como é o caso das escolas e professoras pesquisadas. Além de indicações de obras de autores deste modelo teórico (dentre as quais as de Lev S. Vigotski

costumam ocupar lugar de destaque), o uso corriqueiro de expressões como “desenvolvimento cultural”, “o professor como mediador de conhecimentos”, “zona de desenvolvimento proximal”, “mediação”, dentre outras, demarcam intenções dos sistemas de ensino, escolas e professores e produzem efeitos de fundamentação teórica.

Entretanto, muitas vezes não é possível identificar repercussões concretas e adequadas de conceitos cruciais deste modelo teórico nas práticas pedagógicas. No presente artigo, analisamos lacunas entre o que se encontra nos trabalhos dos fundadores da teoria Histórico-cultural sobre a constituição dos processos psicológicos e as concepções/ações naturalizantes de duas professoras em relação a eles, com destaque analítico especial sobre o processo da atenção; lacunas do mesmo quilate também foram identificadas no caso da constituição e desenvolvimento da memória mediada (ROCHA, 2013). Temos, portanto, fortes indicações de que a escola vigotskiana que se pretende construir exige maiores investimentos na formação dos profissionais da educação, sobretudo porque estas lacunas não parecem percebidas por eles.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 22 de Mar. de 2012.

ATKINSON, R. L.; ATKINSON, R.C.; SMITH, E. E.; BEM, D.J.; NOLEN-HOEKSEMA, S. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.

DEL RIO, P.; ÁLVAREZ, A. El Desarrollo Cultural y Las Funciones Superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Estudos na Perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras. 2013. p. 15-69.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. C. de. A Internalização da Exclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVAZI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L.de. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOSTIUK, G. S. Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A.; Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

LURIA, A. R. O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Crianças Normais e Oligofrênicas. In: LURIA, A. R. LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 77-94.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Atenção e Memória. Vol III. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1979.

MALAVASI, M. M. S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MYERS, D. G. **Psicologia**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC. 2006.

MARINHO, M. P. **A avaliação sob a ótica do aluno**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

ROCHA, M. S. P. M. L. da. Práticas Pedagógicas e a Constituição Social da Memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Estudos na Perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras. 2013. p. 99-124.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 28 de dezembro 2011.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. São Paulo: Loyola. 1996.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico**. 1993. 471 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

VILLAS BOAS, B. M. de F.. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2007..

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.). **Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 1-17.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 22.07.2015