

A Teoria Piagetiana no Contexto Psicopedagógico: sentidos e atualizações pós 40 anos

Eliane Giachetto SARAVALI¹
Francismara Neves de OLIVEIRA²

Resumo

O texto apresenta reflexões sobre as contribuições da epistemologia e psicologia genéticas aos campos teórico e prático da psicopedagogia. São abordadas questões teóricas essenciais da obra piagetiana como aprendizagem, estádios e mecanismos do desenvolvimento em sua correspondência com o fazer do psicopedagogo, destacando-se as provas operatórias e os jogos de regras. Pretende-se evidenciar a riqueza e atualidade da obra do mestre suíço, 40 anos depois de sua morte.

Palavras-Chave: Teoria Piagetiana, Psicopedagogia, Diagnóstico, Intervenção.

The Piagetian Theory in the Psychopedagogical Context: meanings and updates after 40 years

Abstract

The text presents reflections on the contributions of genetic epistemology and psychology to the theoretical and practical fields of psychopedagogy. Essential theoretical issues of piagetian work are addressed, such as learning, stages and mechanisms of development in its correspondence with the psychopedagogue's practice, highlighting the operative tests and rules games. It is intended to highlight the richness and timeliness of the swiss master's work, 40 years after his death.

Keywords: Piagetian Theory, Psychopedagogy, Diagnosis, Intervention.

¹ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP). Marília-SP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1259-6027> E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br

² Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina-PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304> E-mail: francis.uel@gmail.com

Quarenta anos após a morte de Jean Piaget (1896-1980), aqueles que não dimensionam a extensão de sua obra podem indagar o que ainda nos permitiria considerá-la atual, com aspectos não explorados e de fundamentos essenciais para alguns campos do conhecimento. Um desses campos em que, notadamente, temos a partir do legado piagetiano suporte teórico essencial, bem como fonte de instrumentação riquíssima é a psicopedagogia.

O presente artigo pretende abordar a atualidade desta teoria para a construção do corpo teórico e instrumental da psicopedagogia, de tal forma a destacar o suporte essencial à compreensão, avaliação e intervenção junto a processos de desenvolvimento e aprendizagem que ela promove.

A epistemologia e a psicologia genéticas no campo teórico psicopedagógico

A psicopedagogia é uma área de conhecimento e de atuação que cresceu muito em nosso país e, embora não reconhecida legalmente como profissão, é socialmente referenciada, com significativa produção científica e acadêmica. Isso pode ser observado na quantidade de cursos oferecidos na área, sobretudo em nível de Especialização Lato Sensu, bem como de materiais, jogos, estratégias e livros amplamente divulgados na intenção de servirem de apoio ao trabalho do psicopedagogo.

Como área de conhecimento volta-se à aprendizagem, considerando os sujeitos em seus sistemas e contextos, mediante a utilização de procedimentos próprios (ABPp, 2019). Por isso, é função do psicopedagogo a execução de diagnóstico e intervenções que permitam que a aprendizagem se dê da melhor forma possível e nos diferentes espaços e tempos de vida. De acordo com Moraes (2010, s/p):

O papel inicial da psicopedagogia é focado no estudo do processo de aprendizagem, diagnóstico e tratamento dos seus obstáculos.

O psicopedagogo irá fazer uma análise da situação do aluno para poder diagnosticar os problemas e suas causas. Ele levanta hipóteses através da análise de sintomas que o indivíduo apresenta, ouvindo a sua queixa, a queixa da família e da escola. Para isso, torna-se necessário conhecer o sujeito em seus aspectos neurofisiológicos, afetivos, cognitivos e sociais, bem como entender a modalidade de aprendizagem do sujeito e o vínculo que o indivíduo estabelece com o objeto de aprendizagem, consigo mesmo e com o outro. O psicopedagogo procura, portanto, compreender o indivíduo em suas várias dimensões para ajudá-lo a reencontrar seu caminho, superar as dificuldades que impeçam um desenvolvimento harmônico e que estejam se constituindo num bloqueio da comunicação dele com o meio que o cerca.

Tendo como escopo a aprendizagem e os múltiplos fatores que a influenciam e com ela se relacionam, torna-se essencial ao psicopedagogo um conhecimento teórico aprofundado que oriente o seu fazer e lhe permita avaliar, ponderar e escolher as melhores formas de atuação considerando as necessidades e especificidades do sujeito da aprendizagem.

Nessa linha de consideração geral acerca do escopo da psicopedagogia, avaliamos pertinente trazer à tona o que alerta RUBISNTEIN (2017) contra visões reducionistas na compreensão da área, existentes na contemporaneidade, assim como aspectos essenciais que não deveriam ser desconsiderados:

a) complexidade do aprender; b) necessidade de se apoiar em diferentes áreas do conhecimento/disciplinas para compreender, explicar e intervir junto ao sujeito aprendente; c) os limites de uma avaliação estática fundada em padrões pré-estabelecidos; d) não valorização da relação dos envolvidos com o aprender, isto é, vínculo. (RUBISNTEIN, 2017, p. 311).

Na linha da integração de vivências e experiências tanto de prevenção quanto de atendimento psicopedagógico, os elementos elencados pela autora nos convidam a uma profícua reflexão. É preciso um cuidado com o saber científico específico que sustenta a análise, o diagnóstico e a intervenção, ao mesmo tempo

em que se reconhece a complexidade do fenômeno da aprendizagem que não pode ser explicado por um único campo ou tendência teórica.

A preocupação com esses aspectos resta demonstrada por pesquisadores da área nas diferentes publicações nacionais, como apontou COSTA (2015) em levantamento das publicações brasileiras sobre a psicopedagogia e seus principais enfoques. A autora indica em seu estudo a preocupação com a complexidade do aprender e afirma que a publicação está disseminada em distintas áreas “saúde, psicologia, psicopedagogia, administração, educação, políticas públicas e abordagens cognitivas” (COSTA, 2015, p.3).

O trabalho psicopedagógico lida com um campo bastante desafiador, sobretudo quando se aborda a questão dos problemas para aprender. Via de regra, os sujeitos da aprendizagem são encaminhados a variados profissionais, de diversos campos de atuação, fazendo com que a psicopedagogia, enquanto área de conhecimento, dependa justamente da multiplicidade de saberes advindos dessas diferentes áreas. Bossa (2011) explica que em função da complexidade do escopo da psicopedagogia e, enquanto área de conhecimento, ela necessita recorrer a diversas teorias.

Integrar os saberes sem que se perca de vista o sujeito aprendente (FERNÁNDEZ, 2001), seu vínculo com a aprendizagem, a complexidade causal e relacional envolvida em situações de dificuldades para aprender, os processos em curso no desenvolvimento do aprendente e as questões para além dele e que interferem no seu aprendizado - eis o que consideramos desafiador!

Portanto, enquanto campo teórico, a psicopedagogia é responsável por consolidar pontes entre disciplinas de diversos campos de conhecimento e é nessa perspectiva que compreendemos as epistemologia e psicologia genéticas como importantes referenciais para a construção desse arcabouço.

Por meio da construção de suas psicologia e epistemologia genéticas, temos nas pesquisas desenvolvidas por Piaget e sua equipe o desenvolvimento como foco principal. Não podemos dizer que a teoria piagetiana seja uma teoria da aprendizagem. Todavia, o autor nos brindou com uma obra em que, juntamente com outros autores e epistemólogos, abordou o tema a partir de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1957-1958, no Centro Internacional de Epistemologia Genética (PIAGET; GRÉCO, 1974 [1959]).

Nessa mesma obra, nos são apresentadas duas definições possíveis para a aprendizagem - a aprendizagem no sentido restrito (s.str.) que corresponde a uma aquisição em função da experiência, seja física ou lógico-matemática, e a aprendizagem no sentido amplo (s.lat.) que corresponde à união das aprendizagens s.str. e os processos de equilibração. A compreensão dessas formas de aprendizagem, bem como de sua relação com o processo de desenvolvimento é aspecto central na diferenciação das ações dos psicopedagogos. Assim caberia, num primeiro momento, indagarmos: de qual tipo de aprendizagem trata ou pretende tratar o psicopedagogo?

Ainda, alguns aspectos da obra que julgamos oportuno abordar – há, como nos dizem os autores, uma certa aprendizagem das estruturas lógicas, permanecendo “muito limitada quando é obtida por uma simples leitura dos resultados da transformação considerada e se limita em geral a uma melhor articulação das intuições pré-operatórias.” Portanto, a aprendizagem é mais eficaz “na medida em que consegue provocar um exercício operatório ou ainda facilitar a constituição da operação pedida.” (PIAGET; GRÉCO, 1974 [1959], p.26).

A diferenciação entre a simples leitura dos fatos e a construção de relações que fazem apelo aos instrumentos e mecanismos internos dos sujeitos é explicada mais adiante:

[...] se a aprendizagem no sentido restrito é uma aquisição em função da experiência, a experiência em jogo no caso das estruturas lógicas não é reduzível à experiência física: enquanto nesse último caso a experiência se dirige aos objetos mesmos, com abstração a partir das propriedades inerentes ao objeto, a experiência lógico-matemática se dirige às ações que utilizam os objetos e emprega uma abstração a partir dessas ações como tais. É essa abstração a partir da ação que favorece então a aprendizagem específica das estruturas lógicas e é porque, para atingir coordenadas novas, ela recorre necessariamente a coordenadas interiores das quais abstrai os elementos indispensáveis à construção dessas coordenadas novas. (PIAGET; GRÉCO, 1974 [1959], p.26-27, grifo nosso).

Considerando esses pressupostos sobre a aprendizagem e reconhecendo que ela se constitui por processos, é interessante observar que os mesmos supõem interação entre diferentes contextos, aprendentes, ensinantes mediadores do conhecimento, objetos de apreensão da realidade social, estrutura mental etc. Considera-se, portanto, que a aprendizagem revela o movimento mental, psicológico, autorregulado e realizado pelo sujeito, afetado por múltiplas interações.

Dessa compreensão indicamos alguns aspectos fundamentais para promoção da aprendizagem: 1) O processo de assimilação e aquisição do conhecimento sistematizado histórica, cultural e socialmente; 2) O favorecimento da interiorização das ações em imagens e em operações; 3) A cooperação como processo que conduz às operações favorecendo a tomada de consciência de distintas perspectivas para a resolução de um conflito; 4) A valorização do problema, da investigação e da construção de operações que permitam solucioná-lo. Daí o lugar dos mecanismos do pensamento; 5) O continuum do desenvolvimento afetando as possibilidades de aprender, os ritmos de aprendizagem, os tipos de assimilação, as adaptações em suas construções e reconstruções gradativas, rumo ao aprofundamento, à complexidade; 6) Os processos evolutivos de construção do conhecimento e sua ligação com a interação social e experiência social do sujeito



ao longo do ciclo vital; 7) A correlação entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo que promove a adaptação vinculada à necessidade interna e a significação ou validade significativa para o sujeito.

À guisa de reflexões evocadas por essas questões, é importante considerar que o sujeito da aprendizagem na teoria piagetiana pode ser descrito por quatro formas de expressão - sujeito individual, sujeito coletivo, sujeito psicológico e sujeito epistêmico. Assim, o sujeito epistêmico é uma integração dos outros três: psicológico, individual e coletivo (MACEDO, 2012).

O sujeito individual é aquele que explica o ser vivo, orgânico, corpo biológico com ações próprias. De acordo com Macedo (2012, p.276):

[] trata-se daquele sujeito cujas eternas e diárias regulações são as de nutrição, reprodução e defesa contra os adversários à sua sobrevivência ou convivência. Para ele, viver e conhecer são infinitas atualizações, heranças -genética e simbólica- que se constroem e reconstroem caso por caso, em um organismo individual com suas necessidades e lacunas que recorrem do ciclo - nascer, crescer, envelhecer, morrer- inevitável em seus extremos, como atributo da sua condição de ser vivo. Se trata neste sentido de um sujeito que tem um corpo físico, biológico, condições orgânicas que variam, um corpo com afeto, emoções e sentimentos, que adoce, que se interessa mais ou menos por coisas mundanas. E, tudo isso influencia em seu funcionamento, abre ou fecha possibilidades para o desenvolvimento de suas estruturas de conhecimento. (2012, p.276)

Assim, na teoria piagetiana, a dimensão individual é imprescindível à constituição do sujeito, pois permite a expressão num corpo físico das relações mentais, emocionais, sociais e particulariza a manifestação dessas interrelações em cada organismo individualmente. O sujeito individual atua organizando e internalizando a vida coletiva e social, a herança social recebida, ressignifica a realidade na qual está inserido. A isto se relaciona ao sujeito epistêmico pois abriga

no corpo biológico o pensar, e não perde sua dimensão coletiva na medida em que o é, na relação com iguais, com uma comunidade, com grupo ao qual pertence e de onde captura possibilidades interdependentes de vida. Entretanto, mesmo nesse grau de dependência, é único e tem a tarefa de respirar, viver, sentir, pensar por si mesmo.

O sujeito coletivo, por sua vez, garante a necessária e imprescindível interação sem a qual o sujeito epistêmico não se constitui. Macedo (2012, p.277) argumenta sobre a dimensão interativa: “interativa porque é complementar e indissociável dos outros e das coisas que constituem as circunstâncias de sua vida biológica e psicológica”. Assim, o sujeito individual só pode existir porque tem fora de si aquilo que o complementa e permite que se mantenha vivo (ar, água, conhecimento sócio cultural) e por essa razão, a vida em comunidade, partilhada no coletivo, faz tanto sentido à nossa forma de vida. Essa relação também é explicada pelas invariantes funcionais da assimilação e da acomodação. De si fora e de fora em si, continuamente e complementarmente, em toda construção. Quanto à dimensão interdependente, o autor (MACEDO, 2012) afirma que na teoria de Piaget está descrita uma influência dupla por meio da qual o sujeito individual afeta os outros e o meio, e é por eles afetado também:

A psicogênese de Piaget mostra que o futuro de um sujeito individual é o de ser cada vez mais coletivo, chegando a fazer da linguagem, no estágio das operações formais, o recurso mais poderoso sobre o que pensar e pensar sobre o mundo e os objetos desde sua característica subjetiva, hipotética e crítica, mas não por isso, desapegada ou desinteressada das realidades das quais é parte. (MACEDO, 2012, p 278).

O autor prossegue numa interessante análise acerca da relação entre sujeito coletivo e epistêmico, fazendo alusão ao papel das instituições sociais na regulação da nossa vida, dos limites de nossas interações com outros, por meio



da elaboração de regras coletivas, normas de convivência e valoração de pensamentos e ações. “Desse modo, um eterno problema do sujeito epistêmico será realizar, compreender e revisar significados, no plano das interações sociais e culturais” (MACEDO, 2012, p.278).

O sujeito psicológico é explicado na epistemologia genética pela funcionalidade do pensamento na resolução de um dado problema. Enquanto o sujeito epistêmico pode ser observado de forma macrogenética, o sujeito psicológico pode ser descrito microgeneticamente em cada passo de seu processo construtivo. Os mecanismos empregados, os processos presentes são evidenciados para compreender o funcionamento do pensamento em determinada conduta. O sujeito psicológico nega o sujeito biológico ou individual, é o oposto dele, na medida em que o funcionamento observado não é o de leis naturais ou orgânicas, hereditárias ou maturacionais e sim psicológicas, que atuam solidariamente aos mecanismos sofisticados do pensamento.

Essas três formas de expressão e outras poderiam ser acrescentadas a essas, sugere Macedo (2019, p. 279): “sociológica, antropológica, linguística” e constituem o que denominamos por sujeito epistêmico que por meio de suas construções mentais põe os objetos de conhecimento em relação. É capaz de fazer isso porque constrói operações que permitem a apreensão do mundo e de si mesmo tal que gradativamente o tornam capaz de aprender pela observação, classificação, organização mentais. Tais construções o habilitam a explicar o que observa, relaciona, classifica. Além disso, desenvolve meios de provar suas ideias. Passa a pensar por abstrações, reconstrói seu próprio pensamento, conecta ideias abstratas, antecipa possibilidades, realiza, conclui, sintetiza.

Ressalta-se, entretanto, que as habilidades descritas anteriormente não estão a priori no sujeito, inatas, nem são fruto de mera apropriação a partir de interações com o meio. Ao contrário, são construções advindas de relações de

interdependência entre sistemas, antes separados e que são postos em totalidade pois fundiram-se e constituíram-se em novidade, com propriedades para além dos domínios próprios a cada sistema (PIAGET, 1996 [1980]).

Delval (1997), tratando dessa relação entre um meio que apresenta problematizações ao sujeito e desestabiliza suas estruturas e de um sujeito que atua no meio solucionando problemas, modificando-o a partir de suas significações, alerta:

Aprendemos mais em situações moderadamente novas, que podemos resolver modificando nossos esquemas anteriores. Se a situação for idêntica a uma outra anterior, basta-nos aplicar os esquemas que já possuímos. Se for totalmente nova, ser-nos-á difícil agir eficazmente para atingir a meta. Se, contudo, tiver aspectos em comum com situações precedentes, mas também apresentar algumas diferenças, então, seremos capazes de formular novos esquemas e de aprender. (DELVAL, 1997, p.112).

Desse modo, reconhecer que o sujeito da aprendizagem é também o sujeito epistêmico descrito por Piaget, requer discorrermos sobre o papel dos mecanismos cognitivos necessários e envolvidos nas construções a serem realizadas. Sobretudo para compreensão de um processo infrutífero de aprendizagem, torna-se necessário avaliar a ação desses mecanismos que colocam em marcha o processo de equilíbrio e são necessários, portanto, para o avanço do desenvolvimento. Dentre esses mecanismos podemos destacar a abstração reflexionante (PIAGET, 1995 [1977]) que permite a transposição e reorganização em novos patamares das construções realizadas em patamares inferiores; a formação de possíveis cognitivos (PIAGET, 1985 [1981]; 1986 [1983]), responsável pelos processos criativos e a tomada de consciência que permite a passagem da ação à sua compreensão ou conceituação (PIAGET, 1997 [1974]).

Nesse sentido, a redução das contribuições teóricas da obra piagetiana à teoria dos estádios pode ser um grande limitante para o trabalho psicope-

dagógico uma vez que estar atento a como provocar a ação desses mecanismos pode ser um diferencial para as intervenções, conforme veremos a seguir.

A epistemologia e a psicologia genéticas no fazer psicopedagógico

Bossa (2011) nos detalha algumas delimitações do trabalho psicopedagógico que pode se caracterizar pela atuação clínica (prioritariamente em consultórios) ou institucional (escolas, empresas, hospitais). De forma preventiva ou remediativa, ou seja, quando os problemas já estão instalados, o trabalho do psicopedagogo se constitui em dois momentos essenciais – o diagnóstico ou avaliação e a intervenção. A esse respeito Bossa (2011) explica:

Inicialmente a ênfase é a investigação, a partir do momento em que o profissional procura o sentido da problemática do sujeito que lhe é encaminhado. Em um segundo momento, a medida é a intervenção. Entretanto, vale reiterar, o profissional não abandona a sua atitude de investigação ainda que a prioridade seja a intervenção. Ele possui, nesse momento, dados sobre o sujeito que lhe permitem definir a forma mais apropriada de conduzir os trabalhos. É também lícito dizer que o momento de investigação já se constituiu em intervenção. (BOSSA, 2011, p.157).

De igual modo, podemos pensar nas atuações institucionais, sobretudo em escolas. Considerando-se todo processo investigativo que compõe o diagnóstico, temos uma mobilização nos contextos que envolvem e interferem nos problemas de aprendizagem, assim como quando realizamos intervenções, é necessário que a postura investigativa esteja sempre conosco.

Em alusão ao fazer psicopedagógico tomamos a expressão de Dell’Agli (2008) quando analisa que o contexto escolar revela sujeitos da aprendizagem que não obtendo sucesso na tarefa de aprender vão requerer avaliação, acompanhamento aos familiares e à escola, visando a elaboração de programas específicos e estratégias profissionalmente organizadas para favorecer o contexto de

aprendizagem e permitir a superação das dificuldades para aprender, seja um conteúdo específico ou todos os conteúdos escolares. O fazer psicopedagógico, portanto, se caracteriza pela necessidade de uma instrumentação específica desenvolvida e utilizada durante o diagnóstico e a intervenção.

Em relação especificamente ao diagnóstico, constitui-se num momento essencial para nortear a intervenção psicopedagógica e permitir que a origem das questões que impedem o aprender seja reconhecida, mapeada, constituindo um processo de acompanhamento e restabelecimento da aprendizagem. Abrange uma profusão de instrumentos e recursos que, fundamentados em bases teóricas sólidas, podem favorecer o trabalho do profissional em seu olhar específico para o processo de aprendizagem do estudante.

Um dos instrumentos bastante utilizados em diagnósticos, sobretudo os realizados individualmente em situações clínicas, e que costuma fazer parte de materiais, livros e mesmo planejamentos disciplinares em cursos de especialização é a aplicação das provas operatórias (ZAIA; SARAVALI, 2012). Dificilmente são previstas ou orientadas avaliações psicopedagógicas sem que alguma das provas, encontradas dentre os inúmeros experimentos que Piaget desenvolveu (PAULI *et al*, 1981), seja sugerida.

Algumas ressalvas são importantes. A primeira delas se refere às provas normalmente utilizadas que nos trazem condições de acompanhar o desenvolvimento de algumas estruturas, nos permitindo observar o momento de construção em que se encontra o indivíduo. De igual modo, a prevalência em uma forma de resolução dos problemas propostos nas avaliações de diferentes estruturas nos permite identificar a construção de elementos característicos de um ou outro estágio do desenvolvimento. Esse diagnóstico operatório



[...] implica a necessidade de estudar os processos de aquisição do conhecimento em maior medida que os resultados obtidos, entendidos estes como respostas a uma noção aprendida. Assim, diremos que o diagnóstico operatório consiste em uma exploração do funcionamento da organização operacional da criança. Quer dizer, consiste em realizar um estudo de sua estrutura e de seu funcionamento intelectual, a partir da ativação de operações mentais tais como: transformar, prever, modificar, antecipar, acrescentar, permutar, retroagir, etc. (FORTUNY, 1996, p. 43).

Assim, o recurso prático não deve se desvincular do suporte teórico que essa instrumentação demanda. Qual a conduta do psicopedagogo quando de posse do resultado dessa avaliação? De que lhe serve ter a informação sobre o desenvolvimento, ou atraso na construção de uma ou outra estrutura?

Na perspectiva piagetiana, as respostas a essas questões só fazem sentido quando é claro ao psicopedagogo o tipo de aprendizagem que ele precisa que seu sujeito atinja. Essa concepção é fortemente atrelada ao repertório elencado para a intervenção, ou seja, por que é importante aplicar as provas operatórias se depois não conseguimos realizar intervenções no sentido desses resultados?

O que observamos, ao longo de nossa experiência como formadores de futuros psicopedagogos, supervisionando seus estágios clínicos, é que o resultado da aplicação destas provas acaba sendo utilizado para a definição de um rótulo, muitas vezes associado à idade do sujeito, em que ocorre uma inclusão num ou outro estágio de desenvolvimento sem que isso venha acompanhado da investigação acerca do significado disso para aquele sujeito, suas interações e problemas atuais.

Usar uma prova operatória num diagnóstico somente será útil quando todo um funcionamento puder ser avaliado e contextualizado com as necessidades e contextos do próprio sujeito, inclusive com a queixa que o levou ao psicopedagogo.



É importante estudar as possibilidades de aprendizagem em termos de organização operacional, levando em conta entretanto que toda organização é um sistema transitório e que sua estabilidade depende sempre do jogo de transformações possíveis, em função da incorporação de novos elementos. Quer dizer que como sistema há de ser regulável mas, enquanto expressão de um momento transitório no desenvolvimento de um indivíduo há de ser modificável para dar lugar a outras formas de organização mais estáveis; estas, por sua vez, darão lugar a novas formas de interpretação da realidade, assim, sucessivamente durante todo o longo caminho do desenvolvimento da personalidade de um indivíduo (FORTUNY, 1996, p. 43-44).

Nesse sentido, uma segunda ressalva se refere à ênfase em provas clássicas (VISCA, 1997; 2002) e o não aproveitamento de uma infinidade de situações que Piaget (PAULI *et al*, 1981) nos deixou e que permitem a avaliação e o desenvolvimento de ações e de mecanismos importantes (SARAVALI *et al*, 2019), como por exemplo a verbalização, a comparação, a medida, a criação, a imaginação, a análise, entre tantos outros, inclusive necessários à construção do conhecimento físico, do conhecimento lógico-matemático e do conhecimento social. O equilíbrio entre as escolhas do tipo de prova utilizada pode ser mais útil no processo de investigação diagnóstica.

A terceira e não menos importante ressalva se refere ao método utilizado por Piaget em suas inúmeras pesquisas, denominado por ele de método clínico (PIAGET, 1979 [1926]) ou método clínico-crítico (PIAGET, 1967). Se quisermos ser coerentes com o desenvolvimento de nossos alunos e daqueles que nos procuram para o atendimento psicopedagógico, é necessário ter compreensão, treinamento e domínio desse método a ser utilizado, por exemplo, na aplicação das provas operatórias ou mesmo em outros instrumentos como os jogos de regras. Saber, por exemplo, que tipo de pergunta permite ao sujeito fazer apelo aos próprios instrumentos cognitivos, ou apenas reproduzir um comportamento padrão, esperado; ter em mente de que forma posso organizar ações e/ou solicitar justificativas, provocar relações e permitir representações que desencadeiem os mecanismos necessários ao processo de equilíbrio não são ações simples.



A esse respeito vale dizer que o avanço na divulgação de recursos, materiais e inovações tecnológicas para o trabalho psicopedagógico tem, muitas vezes, se distanciado da qualidade de uma intervenção apoiada no método clínico-crítico, e o que se vê é o resgate de atividades já tradicionais e mecanizadas que, muitas vezes, não possuem sentido algum àquela criança já tão penalizada por um quadro de fracasso escolar. Ainda, uma boa compreensão do método e daquilo que seu próprio autor (PIAGET, 1979 [1926]) almejava com o seu desenvolvimento, nos auxiliará a reconhecer, na utilização das provas operatórias, um poderoso instrumento para avaliação e acompanhamento do sujeito.

Conforme tratamos anteriormente acerca das diferentes formas de expressão dos sujeitos da aprendizagem, reduzir as provas operatórias à classificação nos estádios de desenvolvimento revela, por um lado, o desconhecimento da epistemologia inerente às conquistas desvendadas pelos sujeitos em seus processos construtivos e ignora, por outro lado, as possibilidades de trabalho psicopedagógico que decorrem da avaliação apoiada no método clínico-crítico.

As provas operatórias dialogam com o sujeito individual na medida em que revelam as construções da estrutura cognitiva em suas peculiaridades. Permitem ao psicopedagogo observar e intervir de modo a fazer com que o conflito cognitivo encontre eco nas formas particulares de interpretação da realidade.

No que concerne ao aspecto coletivo constitutivo do sujeito, o psicopedagogo, a partir da aplicação das provas operatórias, pode ter clareza do que revelam as construções individuais do avaliado, comparativamente às produções culturais de outros sujeitos, produções escolares historicamente sistematizadas em conteúdos para cada série/ano do processo de escolarização.

O sujeito psicológico é revelado nas minúcias dos processos investigativos presentes nas provas operatórias e que requerem justificativas, argumentações e contra argumentações. Nesse sentido, não basta aplicar a prova operatória como um teste, é preciso que os mecanismos do pensamento, a lógica do sujeito, a sua organização mental, a afetividade, sejam explicitadas por meio de boas perguntas e do acolhimento das respostas apresentadas, desencadeando novas possibilidades de confrontação e justificativa.

O encontro desses aspectos põe o psicopedagogo em contato com o sujeito epistêmico na criança, no adolescente, ou no adulto que tem diante de si, podendo ter acesso ao pensamento do indivíduo em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Tal riqueza só pode ser capturada nas provas operatórias se elas não estiverem desvinculadas do aporte teórico-metodológico que as sustenta – a epistemologia genética.

A compreensão destes aspectos nos parece ter uma implicação direta sobre a forma de atuação no contexto psicopedagógico e ainda prevê um olhar mais crítico sobre a redução das contribuições da epistemologia genética aos aspectos inerentes aos estádios de desenvolvimento.

É imprescindível considerar, portanto, que a aplicação dos experimentos que Piaget utilizava em situações de pesquisa, ao serem empregados pelo psicopedagogo vão requerer dele um rigor, tanto no que se refere ao que se pergunta ou na maneira de se perguntar, como na própria elaboração, disposição e qualidade dos materiais. Sem esse rigor, sem ao menos sabermos o que buscamos quando submetemos o sujeito a essa situação, é bem provável que os dados obtidos tenham vieses importantes, falseando um diagnóstico ou, até mesmo, que não sejamos capazes de aproveitá-los para nossas ações futuras durante as intervenções. Nas palavras de Piaget “os grandes inimigos do método clínico são

aqueles que assumem tudo o que é dito como de valor e aqueles que não dão crédito a qualquer resultado...” (1979 [1926], p.11).

Compreender o que os dados obtidos com a aplicação das provas operatórias significam em relação ao planejamento da intervenção psicopedagógica é, também, um desafio importante que encontra, nas explicações sobre o desenvolvimento humano que a teoria piagetiana nos traz, um norte bastante profícuo.

A constatação sobre o momento do desenvolvimento do indivíduo e as conquistas que já lhe são possíveis precisam ter um diálogo direto com as solicitações do ambiente escolar. É bastante comum nos depararmos com casos de insucesso na aprendizagem de conteúdos que demandam do aluno certas estruturas que ainda não foram construídas. Conseqüentemente, isso significa que há lacunas importantes no desenvolvimento que precisam ser trabalhadas. É nisso, portanto, que deve consistir o planejamento da intervenção, de tal forma que o psicopedagogo articule os processos de desenvolvimento aos processos escolares ou da aprendizagem escolar.

Abordemos a questão com um exemplo, se a aplicação da prova operatória indicar que uma criança em séries já avançadas do ensino fundamental I não está com as estruturas operatórias consolidadas, as intervenções precisam ser dirigidas nesse sentido. Isso significa que é preciso solicitar ações como seriar, classificar, conservar, coordenar perspectivas diferentes, estabelecer relações espaciais, temporais e causais, entre tantas outras ações inerentes a um pensamento operatório.

Esta ação também é essencial ao trabalho psicopedagógico institucional. Isso significa que a equipe escolar precisa ser orientada pelo psicopedagogo na intenção de criar procedimentos didáticos e ações específicas que atendam às



necessidades desses alunos de forma a se romper esses ciclos de insucesso escolar mediante a oferta de um ambiente solicitador para o desenvolvimento.

Novamente, tratando a questão com um exemplo, é comum as instituições de ensino atuarem junto a alunos que apresentem alguma dificuldade. Porém, o que se vê é que essas ações, denominadas de diferentes formas, aulas de reforço/aulas de apoio, se constituem em momentos de repetição daquilo que o docente já faz ou fez em sala de aula, porém agora em grupos menores. Ocorre que esses procedimentos já estão sendo infrutíferos na aula regular, por qual motivo a manutenção deles resolveria o problema? Assim, o psicopedagogo institucional pode auxiliar os professores e a equipe escolar na elaboração de projetos e diferentes condutas que sejam mais articuladas às necessidades do desenvolvimento da criança.

A compreensão de todos esses aspectos relacionados ao rigor desta instrumentação, ao que ela deve significar em termos de diagnóstico e de intervenção, ao que a própria atividade em si solicita do sujeito, nos permite dizer que uma situação experimental explorada por Piaget também pode ser utilizada durante a intervenção psicopedagógica e não somente durante os diagnósticos.

O mesmo é válido para os jogos que são amplamente acolhidos no trabalho psicopedagógico (DELL'AGLI, BRENELLI, 2007). Esse trabalho encontra intenso respaldo na teoria piagetiana e foi desenvolvido por vários pesquisadores (BRENELLI, 1996; ZAIA, 1996; MACEDO, PETTY, PASSOS, 2000; GONÇALVES, 2020).

Destacamos 7 princípios que referendam os jogos no contexto psicopedagógico, em consonância com a teoria piagetiana, como instrumento ou recurso tanto para o diagnóstico como o acompanhamento das situações de aprendizagem e a elaboração das intervenções.



O primeiro deles advém das constatações das diferentes áreas que estudam a cognição, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, de que é preciso que o objeto a ser aprendido faça relação com os que conhecemos, mas que engendre elementos de construção do novo. Esse princípio é amplamente defendido como presente nos jogos, sejam eles de exercício, construção, simbólico ou de regras. Estudos como os de Brenelli (1996); Macedo, Petty e Passos (2000); Carvalho e Oliveira (2011); Vivaldi e Dell'Agli, (2012) e Gonçalves (2020) evidenciam que a utilização dos jogos pode permitir o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral, bem como a aprendizagem de conceitos. Para o trabalho psicopedagógico esse princípio é muito importante, pois os jogos favorecem o acesso à produção mental do jogador. Ao acessar o pensamento do sujeito, torna-se possível acompanhar e analisar os meios empregados pelo jogador para vencer o desafio do jogo, bem como verificar quais procedimentos ele constrói durante as jogadas e que revelam os processos internos do pensamento.

O segundo princípio implica em reconhecer a solidariedade entre a cognição e a afetividade (PIAGET, 2014 [1954]). Dell'Agli (2008) ressalta essa relação, também, no campo psicopedagógico. A autora destaca que na condição de indissociáveis e irreduzíveis, afetividade e cognição são complementares, solidárias em todas as construções ao longo do desenvolvimento. Ao enfatizar essa solidariedade entre afeto e cognição no jogo, analisa que ao psicopedagogo o jogo permitirá a observação de questões relativas aos valores, positivos ou negativos que vinculam o sujeito à aprendizagem. Essa ideia é corroborada pelo trabalho ativo que o jogo engendra. Por conectar duas dimensões indissociáveis ao desenvolvimento, o jogo favorece o processo de tomada de consciência de si e do outro, a tomada da perspectiva alheia, o trabalho com as frustrações e fracassos, a competitividade, o engajamento na elaboração de novas estratégias.



O terceiro princípio refere-se à consideração de que o jogo cria um “espaço para pensar” (BRENELLI, 1996) e esse espaço, poderíamos considerar, localiza-se entre o real, o imaginário, o necessário e o possível. Assim, as condutas lúdicas precisam ser significadas pelo jogador que explicita a análise dos meios, as estratégias que elaborou, as razões porque as escolheu, como foi que procedeu. Um exemplo desse respeito à significação apresentada pelo próprio jogador às jogadas advém da pesquisa desenvolvida por Bianchini, Oliveira e Vasconcelos (2012) quando estudaram um jogo de aplicativo muito popular à época, conhecido como “Colheita Feliz”. Basicamente os jogadores tinham que destruir as plantações alheias para ganhar o jogo. Questionou-se no estudo se a moral regia as condutas lúdicas e os autores concluíram que não. Esse “espaço”, constituído pelo ambiente de jogo, não reflete as condutas morais que regem a vida dos jogadores. Essa condição de atuar fora da própria realidade sem que a cultura moral determine as escolhas é privilégio do jogo em geral. Se as condutas julgadas como trapaça, competitiva necessidade de destruir as jogadas do outro, ou “matá-lo” no jogo, forem tomadas a partir de um viés moral, não estamos analisando o jogo dos jogadores e sim atribuindo às condutas um julgamento moral. Por isso, o jogo no campo psicopedagógico deve vir sempre acompanhado de uma investigação sobre o que o jogador pensou para escolher tal estratégia, atuar de tal modo, como procedeu, pois é ele, o jogador, quem significa a conduta a ser analisada pelo psicopedagogo.

O quarto princípio a ser considerado no uso do jogo no espaço psicopedagógico refere-se à atividade do sujeito, o “empoderamento” do jogador diante do jogo, bem como a heurística do jogo. A possibilidade de coordenar diferentes pontos de vista e integrá-los nas escolhas que faz, é ação dos jogadores em relação de interdependência. Conforme avançam as coordenações, surge a necessidade de jogar menos autocentrado e construir um jogo de conjunto, no qual as jogadas e os jogadores trazem para o jogo possibilidades de articulação e de ela-

orações mais estruturadas, afetando dinamicamente as escolhas de todos os participantes.

O quinto princípio inerente ao trabalho psicopedagógico com o jogo envolve a condição que o engendra de simbolismo. Furth (1995, p.121) analisa que “a assimilação de entidades simbólicas a esquemas (e as operações constituem uma classe particular de esquemas) é tão real, diz Piaget, como qualquer ação externa”. E em outro trecho analisa: “o mundo simbólico no qual todos os seres humanos vivem é então a origem psicológica da realidade social. Ele inclui naturalmente as realidades físicas e sociais, mas se estende bastante além delas” (p.128). Partindo dessa premissa, é possível reconhecer que o jogo constitui uma realidade que não necessariamente tem relação com a realidade externa. Ele cria uma heurística própria, situacional, livre e compartilhada entre os jogadores. Permite a imaginação, favorece a criação, liberta os desejos, amplia horizontes, favorece o jogo de papéis, estimula a socialização.

O sexto princípio sobre o jogo no trabalho psicopedagógico se relaciona à tomada de consciência da ação. O jogador que sabe “jogar certo” tem conhecimento das propriedades do jogo e das regras e, para isso, não necessariamente analisa os seus procedimentos. Saber jogar é conhecer as regras e aplicá-las. Compreender, no sentido piagetiano, vai além de conhecer as regras. Implica em tomar consciência de que suas ações envolvem não apenas o jogar certo, mas devem evoluir para “o jogar bem”. Nesse caso, o sujeito consegue coordenar suas ações, os procedimentos e as estratégias, utilizando meios como a antecipação. (MACEDO, PETTY, PASSOS, 1997).

O planejamento das ações é o sétimo princípio com o qual finalizamos as considerações acerca do jogo. Planejar permite que, diante de um desafio, o indivíduo não o enfrente com impulsividade, de qualquer maneira. Isso envolve a antecipação das ações. Assim como discutimos anteriormente, há uma progres-

são na condição de coordenação de diferentes aspectos envolvidos no jogo, o que resulta na possibilidade de planejar aquilo que fará.

Macedo, Petty, Passos (1997) indicam que cabe ao sujeito construir meios pelos quais os resultados desejados possam ser produzidos. Para isso, é necessário que o sujeito considere, a cada jogada, as diferentes possibilidades e elimine aquelas prejudiciais aos objetivos do jogo. Para efetivar o jogo, os sujeitos devem coordenar variáveis: estratégias de ação, tomadas de decisão, análises e correções dos erros, tratamento com perdas e ganhos, replanejamento das jogadas, entre outras. Ao provocar conflitos internos, o jogo permite a busca de modificação da ação, e esse movimento cognitivo enriquece e reelabora as estruturas cognitivas dos indivíduos. Assim, conhecer as regras não é suficiente para ganhar, já que solucionar o problema proposto pelo jogo requer decisões baseadas em uma ação intencional, coerente e comprometida com os diversos aspectos presentes no contexto. Exige a articulação das partes entre si, integrando-as ao sistema como um todo.

Ao mesmo tempo em que a ação é do sujeito, há uma ação que ele não executará per si. A análise científica das jogadas, das decisões e escolhas, a percepção do caminho da afetividade solidificando as tomadas de consciência, a provocação do pensamento para que não fique estagnado, o estudo para saber como as jogadas foram planejadas, se houve antecipação, como as jogadas suas e do outro foram analisadas, como a heurística do jogo foi percebida pelos jogadores, é trabalho do psicopedagogo, iluminando o jogo com a teoria que lhe serve de aporte para reconhecer os caminhos de pensamento percorridos. Defendemos, portanto, que a teoria que o torna capaz a todo esse exercício é a teoria piagetiana.

Considerações Finais

A psicopedagogia é uma área reconhecida socialmente e diante de tantos encaminhamentos e situações envolvendo problemas para aprender, o exercício psicopedagógico tem uma relevância significativa. Justamente por ter um escopo multiplamente facetado e influenciado é que ela pode recorrer a muitos campos teóricos que subsidiam o trabalho do psicopedagogo.

Todavia, é necessário que se perceba na obra piagetiana um importante suporte para o trabalho com a aprendizagem e as situações envolvendo os seus problemas, sem que isso se desvincule do desenvolvimento em sua amplitude, isto é, do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. De tal forma, recorrer à teoria piagetiana no campo psicopedagógico não significa utilizar um ou outro instrumento, mas ter num sólido corpo teórico a possibilidade de norte para o trabalho a ser desenvolvido. Sendo então a psicopedagogia essa área tão atual e necessária, percebemos, de igual forma, a atualidade da psicologia e epistemologia genéticas.

Ainda, 40 anos após a morte de Piaget, cabe-nos a responsabilidade e o compromisso científico em olhar para a magnitude desta obra, em sua quantidade e, igualmente, na qualidade de inúmeras investigações desenvolvidas com grande rigor científico, com resultados comprovados empiricamente e não refutados, tornando-a, ao menos até o momento, incomparável e insubstituível.



Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, ABPp. **Código de Ética do Psicopedagogo**. São Paulo, 2019.

BIANCHINI, L.; OLIVEIRA, F.; VASCONCELOS, M. Procedimentos no jogo virtual Colheita Feliz: entre a virtude e a regra. **ETD – Educação Temática e Digital**. 14(1), 2012, p.1-21.

BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil** – contribuições a partir da prática. 4ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. 9ª. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CARVALHO, L.; OLIVEIRA, F. O jogo de regras rummikub e a relação interpares: processos de interdependência social, cognitiva e afetiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V.6, n.12. 2011, p.228-240.

COSTA, M.T. A. **Introdução à psicopedagogia**. Curitiba: IESDE Brasil, 2015.

DELL'AGLI, B. A. V; BRENELLI, R. P. .O jogo descubra o animal: um recurso no diagnóstico psicopedagógico. **Psicologia em Estudo**, v. 12, p. 563-572, 2007.

[DELL'AGLI, B. A.V.](#) **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DELVAL, J. **Aprender a aprender**. Campinas: Papirus, 1997.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Tradução: Neusa Kern e Regina Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORTUNY, J. Psicologia Escolar: o diagnóstico operatório. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 12, 1996. Águas de Lindoia. **Construtivismo e Educação**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 40-54, 1996.

FURTH, H. **Conhecimento como desejo** – um ensaio sobre Freud e Piaget. Tradução: Dante Coutinho. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GONÇALVES, E.C. **Intervenção pedagógica com jogos eletrônicos e concretos**: um estudo piagetiano. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

MACEDO, L. Los sujetos de Piaget y su educación. *In*: MADRUGA, J. *et al* (ed.). **Construyendo mentes**: ensayos en homenaje a Juan Delval. Madrid: UNED, 2012. p. 275-289.

MACEDO, L.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. **Quatro cores, senha e dominó** – oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MORAES, D.N.M de. Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica. **Revista REI (Revista de Educação do IDEAU)**. v.5 - n.10, jan/junho 2010.

PAULI, L. *et al*. **Inventários de Jean Piaget**. Lisboa: Estampa, 1981.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e Organização: Cláudio Saltini e Doralice Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Tradução de Valerie Rumjaneck Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução de Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974 [1959].

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979 [1926].

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução: Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977. Edição Original, 1974.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante** – relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução: Fernando Becker e Petronilha Silva. Porto Alegre: Artmed, 1995 [1977].

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. Tradução de Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 [1980].

PIAGET, J. **Investigaciones sobre la generalización**. México: Premia Editora, 1984.

PIAGET, J. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança**. v. 1. Tradução de Bernardina Machado de A. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985 [1981].

PIAGET, J. **O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. v. 2. Tradução de Bernardina Machado de A. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986 [1983].

RUBINSTEIN, E. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. **Revista Psicopedagogia**, n.34, p. 310-319, 2017.

SARAVALLI, E. *et al.* Abstração reflexionante em estudantes: implicações pedagógicas e psicopedagógicas. **Rev. Psicopedagogia**; 36(111), 2019. p263-274.

VISCA, J. **El diagnostico operatório en la practica psicopedagogica**. Buenos Aires: Visca y Visca Editores, 1997.

VISCA, J. **El diagnostico operatório de adolescentes y adultos en la practica psicopedagogica**. Buenos Aires: Visca y Visca Editores, 2002.

VIVALDI, F.; DELL'AGLI, B. Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. V.4, n.1, 2012. p.167-191.

ZAIA, L. L. **A solicitação de meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1996. 255f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ZAIA, L.L.; SARAVALLI, E.G. Avaliação psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem. *In*: CAPELLINI, S.; SAMPAIO, M.; OLIVEIRA, A. (orgs.). **Tópicos em Transtornos de Aprendizagem – Parte II – Ênfase na perspectiva interdisciplinar**. São José dos Campos: Pulso, 2012. p. 69-82.