

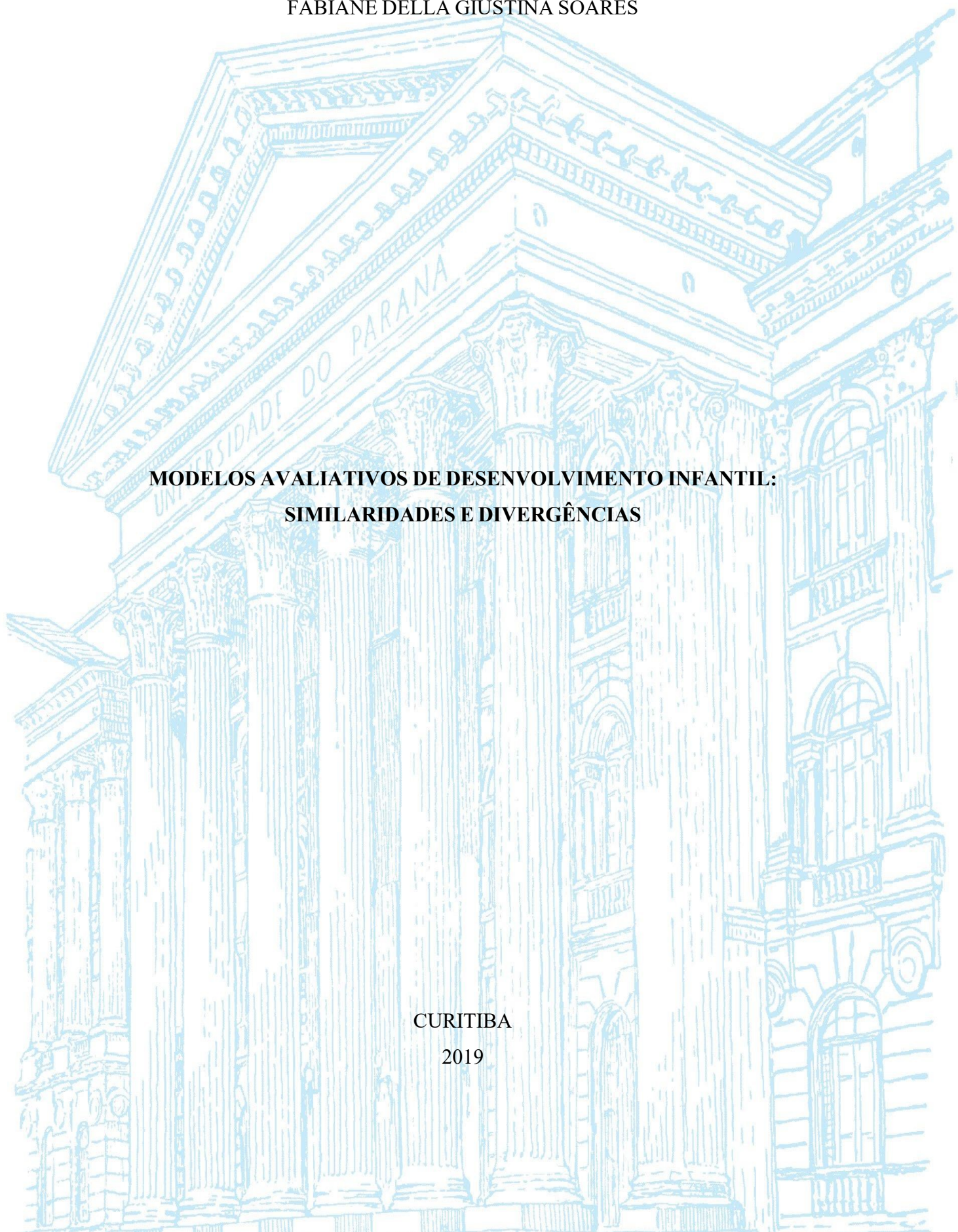
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANE DELLA GIUSTINA SOARES

**MODELOS AVALIATIVOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL:  
SIMILARIDADES E DIVERGÊNCIAS**

CURITIBA

2019



**FABIANE DELLA GIUSTINA SOARES**

**MODELOS AVALIATIVOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL:  
SIMILARIDADES E DIVERGÊNCIAS**

Artigo apresentada à disciplina de Monografia II,  
como requisito parcial à conclusão do Curso de  
Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Antonio Scaduto

CURITIBA

2019

## Modelos avaliativos de desenvolvimento infantil: Similaridades e divergências

Fabiane Della Giustina Soares

### RESUMO

Frente à complexidade do desenvolvimento infantil, diversas abordagens da Psicologia propõem tanto definições sobre o mesmo, bem como forma de avaliação de tal fenômeno. O presente estudo pretendeu revisar quatro dessas abordagens (a saber, Análise do Comportamento, Psicanálise, Psicologia Cognitiva e Psicologia Sociohistórica), em termos de sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil, com foco no período pré-escolar (dois a seis anos de idade) e formas de avaliar tal construto. A comparação entre essas abordagens foi feita posteriormente em termos da estruturação do processo de avaliação, sua padronização, construtos tipicamente avaliados e implicações para o treino profissional e planejamento de intervenções. Observou-se que, apesar das diferenças entre pressupostos epistemológicos de tais abordagens, existem convergências entre duplas para tais critérios. Como conclusão, defende-se a importância da diversidade teórica nessa área, ainda que se advogue pela importância de profissionais se especializarem em um desses modelos para que possam atuar com mais eficácia.

**Palavras-Chave:** desenvolvimento, análise do comportamento, psicanálise, psicologia cognitiva, psicologia sociohistórica.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Compartilha Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

## **Introdução**

Dentre os temas básicos da Psicologia, o desenvolvimento infantil é um dos mais ricos e diversificados em termos de teoria e suas aplicações. Este fenômeno, conforme aponta Newcombe (1999) define-se “em termos de mudanças que ocorrem ao longo do tempo de maneira ordenada e relativamente duradoura e afetam as estruturas físicas e neurológicas, os processos de pensamento, as emoções, as formas de interação social e muitos outros comportamentos” (p. 24). O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida; contudo, é na infância que ocorrem as mudanças mais significativas.

O desenvolvimento é um fenômeno complexo que se dá de forma simultânea e interligada envolvendo vários aspectos. Desta forma, visando facilitar seu estudo, foram considerados, separadamente, o desenvolvimento cognitivo, da linguagem, e socioemocional.

O desenvolvimento cognitivo, conforme apontam Papalia, Olds e Feldman (2013), está intimamente relacionado ao crescimento físico e emocional. É constituído pela mudança e estabilidade das capacidades mentais, como aprendizagem, memória, linguagem, pensamento, julgamento moral e criatividade.

Segundo Scopel, Souza e Lemos (2012), o desenvolvimento da linguagem depende das condições biológicas e de fatores ambientais. A linguagem refere-se a:

um organizado sistema de símbolos, com propriedades particulares que desempenham a função de codificação, estruturação e consolidação dos dados sensoriais, o que permite que experiências sejam comunicadas e seus conteúdos transmitidos. Deste modo, a linguagem pode ser definida como um sistema de troca de informações. (Scopel, Souza & Lemos, 2012, p.732)

A habilidade socioemocional é descrita por Damásio (2017) como composta de variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais. Este construto é multidimensional e está relacionado às interações sociais e aos aspectos individuais.

Ao falar de avaliação, é importante entender este conceito dentro do campo geral da Psicologia e, mais especificamente, da área de Avaliação Psicológica. No caso desse último conceito, é necessário compreender que, muito além da utilização de instrumentos, ela compõe um amplo processo de investigação que engloba um conjunto de procedimentos confiáveis, com o intuito de coletar e interpretar dados a partir de aspectos teóricos e técnicos.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP):

Avaliação Psicológica é definida como um processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas. (CFP, 2018, Art. 1º)

Embora a avaliação do desenvolvimento infantil seja realizada por profissionais de diferentes áreas, a avaliação psicológica, por meio do uso de instrumentos exclusivos dos psicólogos, traz subsídios para que se possa investigar de forma aprofundada e padronizada os aspectos do desenvolvimento com bases em modelos científicos.

Neste trabalho, encontram-se descritos os modelos de avaliação do desenvolvimento infantil de acordo com os referenciais teóricos da Psicologia Behaviorista (mais especificamente, a Análise do Comportamento), Psicanálise, Psicologia Cognitiva e Psicologia Sociohistórica. Ainda que existam modelos de avaliação psicológica fundamentados em outros referenciais teóricos, entende-se que as linhas acima citadas contemplam uma ampla diversidade de pontos de vista sobre o desenvolvimento, podendo-se generalizar a análise a ser realizada para o âmbito maior da Psicologia.

Sobre isso, neste momento será apresentado de forma sintética como cada linha entende o desenvolvimento, posteriormente estas questões serão retomadas com maior aprofundamento. Pela complexidade do fenômeno estudado, os modelos de avaliação apresentam potenciais e limitações intrínsecas a estes. Ao mesmo tempo, existem pontos de convergência entre os fundamentos e estratégias para a avaliação do desenvolvimento, de

forma que, por meio da comparação entre tais modelos teóricos, pode-se derivar uma compreensão mais ampla desse fenômeno.

A perspectiva behaviorista, conforme explicam Papalia et al. (2013), sustenta que os seres humanos aprendem reagindo às condições ou aspectos de seu ambiente. Para os behavioristas, o meio é mais atuante do que a biologia para explicar como o comportamento ocorre. A aprendizagem social é modelada pelo ambiente.

Segundo Papalia et al. (2013), a perspectiva psicanalítica “está relacionada com as forças inconscientes que motivam o comportamento humano; ela procura descrever mudanças qualitativas” (p. 40). Nesse modelo é central a questão de que o desenvolvimento saudável depende mais da individuação (desenvolvimento do eu) ou da vinculação (relacionamento com outras pessoas).

O modelo de avaliação psicológica proposto pela abordagem psicanalítica se dispõe a compreender de forma global o funcionamento psicológico. Araújo (2007) esclarece o psicodiagnóstico dentro deste referencial teórico é uma prática clínica bem delimitada que tem como finalidade “obter uma compreensão profunda e completa da personalidade do paciente (ou do grupo familiar), incluindo elementos constitutivos, patológicos e adaptativos” (Araújo, 2007, p. 131).

A teoria sociocultural de Vygotsky que dá suporte à Psicologia Sociohistórica, “relaciona-se principalmente com as atividades mentais superiores (...) Seu foco é a criança ativa, criadora de objetivos, num contexto sócio-histórico-cultural” (Papalia et al., 2013, p. 51). Esta abordagem dá ênfase em como a interação social com adultos pode realizar o potencial de aprendizagem da criança.

As teorias cognitivas empenham-se em compreender a maneira como as informações externas (*output*) são conceitualizadas e organizadas internamente (*input*; Spinillo & Roazzi,

1989). Nesta perspectiva, conforme aponta Bee e Boyd (2011/1984) a avaliação enfoca o nível e organização dos processos cognitivos em geral.

Conforme exposto, é possível perceber que há diversidade nos modelos, o que pode levar a potenciais e limitações intrínsecas a estes. Ao mesmo tempo, existem pontos de convergência entre os fundamentos e estratégias para a avaliação deste fenômeno, de forma que, por meio da comparação entre tais modelos teóricos, pode-se derivar uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil e sua avaliação.

Desta forma, o presente projeto visa comparar modelos de avaliação do desenvolvimento de crianças com idade entre 2 a 6 anos. Num primeiro momento, serão discutidos os diferentes conceitos de desenvolvimento infantil e sua avaliação. Para tanto, serão descritos quatro referenciais teóricos, a saber, Análise do Comportamento, Psicanálise, Psicologia Cognitiva e Psicologia Sociohistórica. Por fim, os modelos serão comparados entre si, em termos de seus alcances e limitações, assim como de possíveis convergências e interlocuções.

Considerando o exposto, o problema que desencadeou este trabalho pode ser sintetizado nas seguintes perguntas: Quais são os modelos de avaliação psicológica aplicados ou aplicáveis à avaliação e diagnóstico do desenvolvimento infantil? Quais são seus alcances e limitações? Em que pontos há complementaridade entre os mesmos?

A partir dessas questões foi definido o objetivo geral deste trabalho, que é o de comparar modelos de avaliação psicológica do desenvolvimento infantil. Como etapas principais consideradas necessárias para permitir o alcance do objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos, a saber:

- a) verificar diferentes conceitos de desenvolvimento infantil e sua avaliação;
- b) analisar possibilidades de integração entre diferentes modelos de avaliação psicológica aplicados ao desenvolvimento infantil;

c) discutir convergências e interlocuções sobre os modelos de avaliação psicológica do desenvolvimento.

Este trabalho justifica-se acadêmica e socialmente, visto que o desenvolvimento é um fenômeno complexo, que se dá de forma simultânea e interligada envolvendo vários aspectos. A Psicologia contempla ampla diversidade de pontos de vista sobre o desenvolvimento. Esta pesquisa optou por fazer um recorte abordando os referenciais teóricos da Análise do Comportamento, Psicanálise, Psicologia Cognitiva e Psicologia Sociohistórica, entendendo-se que estas abordagens contemplam uma ampla diversidade de pontos de vista sobre o desenvolvimento, podendo-se generalizar a análise a ser realizada para o âmbito maior da Psicologia.

### **Método**

O presente estudo consiste numa revisão bibliográfica de modelos avaliativos de desenvolvimento infantil, em termos de suas similaridades e divergências. A pesquisa bibliográfica, conforme esclarece Boccato (2006), é aquela que analisa e discute as várias contribuições científicas por meio de referenciais teóricos publicados com a finalidade de responder ao problema da pesquisa. O mesmo autor explica que “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (p. 266).

## **Abordagens Teóricas da Psicologia, Desenvolvimento Infantil e Avaliação Psicológica de Desenvolvimento**

### **Análise do Comportamento**

Quando se fala em desenvolvimento na abordagem analítico comportamental, utiliza-se como referência clássica os estudos desenvolvidos por Sidney Bijou e Donald Baer na década de 1960. Estes autores entendem que o desenvolvimento psicológico diz respeito às “transformações progressivas nas interações entre o comportamento dos indivíduos e os acontecimentos em seu ambiente” (p. 02). Para eles o comportamento da criança é determinado pela maturação biológica e pela história de interação com o seu ambiente físico e social desde o momento da concepção (Bijou, & Baer, 1978/1961).

Vasconcelos, Naves e Ávila (2010) explicitam que o comportamento pode ser explicado a partir das mudanças que ocorrem na interação dinâmica entre o indivíduo ativo e seu ambiente, estas mudanças podem ser progressivas ou regressivas, portanto, esta interação não implica, necessariamente, no aprimoramento do repertório comportamental. De acordo com as autoras, estas interações são influenciadas bidirecionalmente entre o comportamento do indivíduo e o ambiente, sendo que as ações do organismo alteram aspectos do ambiente que, por sua vez, retroagem sobre o organismo.

É importante salientar que o comportamento humano é multideterminado e sofre a ação de três níveis de seleção, conforme proposto por Skinner (2007/1981). Segundo o mesmo autor, o primeiro nível corresponde ao filogenético (comportamentos inatos comuns a todos os indivíduos da mesma espécie); o segundo, ao ontogenético (comportamentos operantes selecionados ao longo da história de vida do indivíduo), e o terceiro, ao cultural (que inclui variáveis ambientais selecionados ao longo da história que são próprios de um

determinado grupo). Isto posto, considera-se que o comportamento humano não pode ser justificado com explicações unicamente genéticas ou ambientais.

Os aspectos biológicos do desenvolvimento dizem respeito às mudanças ordenadas na anatomia e no funcionamento fisiológico (Bijou e Baer 1978/1961); portanto, certas alterações comportamentais dependem da maturação biológica que se segue em um determinado ritmo e ordem. Pode-se citar como exemplo a capacidade de andar: para que isso aconteça, é necessário que os músculos estejam suficientemente fortalecidos. No entanto, não é possível que este aspecto seja considerado exclusivamente, uma vez que o comportamento é multideterminado e as mudanças biológicas possibilitam alterações no comportamento, assim como as mudanças no comportamento favorecem a maturação biológica. Nesse sentido, é necessário considerar que, assim como o fortalecimento muscular está atrelado à experiência anterior do engatinhar, a alteração produzida pelo comportamento de engatinhar propiciou a maturação biológica necessária para caminhar.

Ainda em relação ao desenvolvimento biológico, Oliveira, Souza e Gil (2009) ressaltam que a ocorrência de alguns comportamentos só é possível após um nível de desenvolvimento biológico compatível. Contudo, a maturação biológica não é por si suficiente para que o comportamento ocorra. Mesmo havendo uma predisposição para o desenvolvimento, as contingências de reforçamento às quais a criança é exposta podem resultar em um desenvolvimento diferente do previsto.

As interações entre o organismo e o meio geram mudanças comportamentais progressivas, que promovem o desenvolvimento de novas habilidades. Rosales-Ruiz e Baer (1997) denominam tal fenômeno de salto comportamental, que consiste nas mudanças qualitativas no desenvolvimento que permitem que o organismo entre em contato com novas contingências relevantes de aprendizagem. Segundo os mesmos autores, um salto comportamental pode ocorrer a partir da mudança de um único comportamento ou em

decorrência da modificação de uma classe de comportamentos. Para elucidar esse tema, pode-se retomar o exemplo da aquisição da habilidade de caminhar. A aquisição desse comportamento resulta em mudanças significativas na interação entre o organismo e o ambiente, que levam ao aumento do repertório comportamental. Uma vez que o indivíduo é exposto a novas contingências, as mesmas desencadeiam novas respostas, possibilitando novos controles de estímulos e comunidades de contingências.

Em relação à questão da sequência de estágios do desenvolvimento, a abordagem analítico-comportamental considera que o desenvolvimento se dá na interação dinâmica entre o indivíduo e o seu meio. Desta forma, tal abordagem propõe compreender o desenvolvimento considerando as interações entre os eventos ambientais passados e presentes, bem como as respostas derivadas destas interações.

Uma vez que colocado que o entendimento sobre o desenvolvimento é relacional, Gehm (2013) esclarece que, embora os analistas do comportamento considerem que há uma previsibilidade dos percursos da ocorrência de determinados comportamentos, não há como antever mudanças exatas pelas quais um organismo passará. Esta mesma autora elucida que não existe um único padrão fixo seguido por todos os indivíduos de uma mesma espécie para a aquisição de um repertório. Ainda, Gehm (2013) afirma que, embora exista uma sequência provável, não há como comprovar cientificamente que um determinado comportamento só ocorrerá na dependência do sucesso da aquisição de um comportamento anterior, uma vez que uma sequência alternativa pode ser encontrada.

Em relação à divisão do desenvolvimento por fases, Bijou e Baer (1980) consideram que uma boa maneira de dividir o fluxo de interações comportamentais é identificar os estágios do desenvolvimento, em termos dos principais tipos de interações que ocorrem entre o indivíduo e o ambiente. Os mesmos autores adotam a perspectiva de Kantor (1959), que sugeriu 3 estágios principais: fundamental (ou universal); básico e societário.

Sobre às idades aproximadas em que estes estágios se dão, Bijou e Baer (1980), consideram que o “estágio fundamental começa no período pré-natal e continua até perto do final do período comumente denominado como infância; o estágio básico começa nesse ponto e continua até a idade escolar ou pré-escolar; e o estágio societário começa nesse ponto e continua até a idade adulta” (p.31).

No primeiro estágio, o organismo já é capaz de se comportar como um sistema unificado, porém com limitações orgânicas. Nesta fase, grande parte das interações são reflexas e semelhantes para todos; junto a isso, movimentos descoordenados são corriqueiros e correlacionados à estímulos orgânicos. Na interação com o ambiente, esses comportamentos tornam-se progressivamente mais coordenados, eficientes e úteis. Estas interações podem ser variáveis entre um bebê e outro, ainda que semelhantes em sua forma para todos. Aos poucos as interações se tornam mais elaboradas e gradativamente a criança passa para a fase seguinte (Bijou & Baer, 1980).

No estágio básico, a criança encontra-se mais livre das limitações biológicas iniciais e as interações, antes reflexas, vão dando lugar a movimentos coordenados e sistematizados. As ações passam a agir sobre o ambiente com certa finalidade e vão adquirindo função; por consequência, a criança passa a ter mais controle as ações que se tornam mais elaboradas. A criança passa por experiências que não são comuns a todas o que lhe dará atributos únicos distintos e pessoais. Por fim, o último estágio se refere ao período em que a criança habitualmente passa a ser exposta a novas agências sociais de desenvolvimento (escola, vizinhança, entre outros), sendo exposta deliberadamente aos controles societários (Bijou & Baer, 1980).

### **Avaliação do desenvolvimento de acordo com a análise do comportamento**

Conforme exposto, a abordagem analítico comportamental considera que todo comportamento ocorre a partir da interação entre o organismo e o ambiente. Portanto, a investigação do comportamento só é possível por meio da descrição e da interpretação das relações funcionais entre o comportamento e o seu ambiente.

Desta maneira, Schlinger, Jr. (2018) esclarece que, uma vez que é o ambiente que evoca e seleciona o comportamento; desta forma, para entender como o desenvolvimento ocorre durante a infância, é útil empregar a análise funcional do comportamento. Este autor cita Branch (1977) que diz que o relato funcional do comportamento busca enfatizar o papel de variáveis manipuláveis nos aspectos estruturais do comportamento. Neste sentido, Schlinger, Jr. (2018) afirma que os analistas do comportamento conseguem aplicar a teoria a uma ampla gama de fenômenos comportamentais.

Matos (1999) considera que análise do comportamento nada mais é do que a investigação sobre o valor adaptativo do comportamento em relação a seu meio ambiente e esta investigação ocorre levando em conta os aspectos do ambiente e função que o comportamento tem neste. A mesma autora indica que a análise funcional do comportamento consiste na investigação das contingências responsáveis por um comportamento ou por mudanças no mesmo, levando em conta os aspectos do ambiente e a função que o comportamento tem no ambiente. Esta autora destaca 5 passos para a realizar esta análise: 1) definir o comportamento de interesse; 2) identificar e descrever o efeito deste comportamento; 3) identificar as relações entre as variáveis ambientais com o comportamento investigado e outros comportamentos existentes; 4) elaborar a previsibilidade sobre os efeitos da manipulação dessas variáveis e dos outros comportamentos sobre o comportamento de interesse e 5) testar o que foi previsto.

Ao analisar o comportamento, deve-se considerar que “conhecer outra pessoa é simplesmente conhecer o que ela faz, fez ou fará, bem como a dotação genética e os

ambientes passados e presentes que explicam por que ela o faz” (Skinner, 1984/1974, pp. 155-152). Desta maneira, segundo Gehm (2013), ao avaliar o desenvolvimento, é necessário considerar que este pode ter direções mais prováveis do que outras, portanto, considerando a análise funcional das relações comportamentais que o organismo teve ou tem com o seu meio, é possível elaborar previsões probabilísticas sobre o comportamento futuro.

Apesar de tais recomendações, não se encontrou na literatura desta área indicações objetivas ou padronizadas de avaliação do desenvolvimento infantil. Tal indicativo é consistente com os pressupostos da teoria: se a análise funcional enfoca as relações do comportamento-ambiente, as variações individuais são mais importantes do que sua regularidade. Desta forma, modelos padronizados de avaliação podem não captar com qualidade o efeito de variáveis ambientais, das quais não se tem controle padronizado de observação. Nesse sentido, o uso de métodos padronizados não é preciso o suficiente (no sentido psicométrico de precisão; Pasquali, 1999), já que formula o construto “desenvolvimento infantil” como uma relação comportamento-ambiente.

## **Psicanálise**

Ao longo do desenvolvimento da teoria psicanalítica, vários autores postularam modelos para tentar descrever o funcionamento da personalidade e do aparelho mental. A fim de uma compreensão geral dos postulados psicanalíticos sobre esse tema, serão citados alguns autores de maior relevância.

O primeiro modelo de desenvolvimento infantil da teoria psicanalítica foi apresentado por Freud (1996/1905), que propôs que o este processo ocorreria em etapas onde predominam fontes de estimulação (oral, anal, fálica e genital) que levariam a representações mentais sobre si mesmo e a realidade externa.

Posteriormente, Klein (2006) propôs que o desenvolvimento infantil também diz respeito à qualidade das relações objetais, que consistem em representações mentais de figuras de cuidado (Segall, 1982). Nos primeiros meses de vida, tais representações são parciais, dotando o cuidador de características absolutas de bondade ou maldade. A predominância desse tipo de relação objetal foi denominada de posição esquizoparanoide por Klein, em contraste ao momento posterior, a partir dos seis meses de idade, no qual espera-se que os objetos comecem a ser representados como totais. Tal predomínio foi denominado posição depressiva por Klein (ou seja, com integração das diversas imagens referentes a um mesmo objeto). Ainda segundo a autora, o desenvolvimento normal consiste na alternância dessas posições ao longo da vida, com a predominância do segundo (Barenger, 1994; Eizerik, Bassol, Gastaud & Goi 2013, Segall, 1982).

Em contraste com a teoria freudiana, que considera que o desenvolvimento ocorre em fases consecutivas, Klein afirma que o desenvolvimento transita ao longo da vida entre estas posições. A mesma autora considera que a forma como a criança estabelece as relações com esses objetos determina a forma como serão estabelecidos os relacionamentos interpessoais em geral (Barenger, 1994; Eizerik et al., 2013, Segall, 1982).

Wilfried Bion, considerado um autor pós-kleiniano, concebe que é a partir das experiências emocionais vividas nos vínculos humanos que o desenvolvimento psíquico ocorre (Bion, 1994/1967). Nesse contexto, o mesmo autor propõe que as experiências de frustração proporcionam o desenvolvimento da capacidade de pensar, entendida por ele como a possibilidade de representar as experiências e lidar com as tensões derivadas destas. De acordo com Eizerik et al. (2013), é na relação mãe/bebê que se funda o desenvolvimento, na qual

a mãe ‘emprestaria’ sua mente, sua capacidade de pensar, para compreender e transformar as emoções brutas do bebê em elementos psíquicos com significado (...). Com o passar do tempo o bebê identifica-se com essa função transformadora da mãe e assim adquire uma função essencial que o tornará capaz não só de conter suas

próprias emoções, como também transformá-las em elementos psíquicos capazes de serem memorizados, sonhados e armazenados (Eizerik, et al. 2013, p. 24).

Apropriando-se dos conceitos postulados por Klein sobre as posições esquizoparanoide e depressiva, Bion (1963) propõe que a mente oscila entre esses dois estados, gerando uma organização psíquica, a qual, se tolerada, gera novas experiências emocionais, proporcionando aprendizado e desenvolvimento psíquico.

Donald Winnicott, também um pós-kleiniano, propõe que o desenvolvimento infantil depende da qualidade do cuidado oferecido à criança (Winnicott, 1990), dando ênfase ao papel “suficientemente bom” da figura materna. Eizerik et al. (2013) esclarece que é por meio do cuidado materno que o bebê tem a oportunidade de passar por experiências de satisfação e de frustração. Por meio das percepções de tais experiências, o ego, primordialmente não integrado, se torna capaz de conciliar as realidades interna e externa, formando um verdadeiro *self*.

Ainda que não seja um autor estritamente psicanalítico, Erik Erikson considera que as influências sociais e históricas têm papel fundamental no desenvolvimento da personalidade. Para isso, sistematizou uma teoria que contempla oito estágios que vão desde o nascimento até a velhice (Erikson & Erikson, 1998). Em cada um destes períodos, Erikson sugere a existência de um problema emocional ou interpessoal a ser resolvido. Na infância, os conflitos básicos se referem ao desenvolvimento do senso de identidade, por sua vez decorrente das relações de cuidado e socialização iniciais. Nessa fase, os estágios são os de Confiança básica *versus* Desconfiança (nascimento aos 18 meses); Autonomia *versus* Vergonha e Dúvida (18 meses aos três anos) e Iniciativa *versus* Culpa (três aos seis anos).

### **Avaliação do desenvolvimento de acordo com a psicanálise**

Conforme exposto, os autores de embasamento psicanalítico formulam diferentes conceitos sobre o desenvolvimento. Em síntese, Freud apresenta que o desenvolvimento ocorre em estágios sequenciais, enquanto Klein e os autores pós-kleinianos dão importância à qualidade das relações objetais, nível de desenvolvimento da capacidade de pensar (Bion) e do desenvolvimento emocional, no que toca aos relacionamentos interpessoais, com o real e com a cultura (Winnicott).

Apesar desta diversidade, é consenso do pensamento psicanalítico que o contexto da observação clínica em situação lúdica se constitui no recurso mais apropriado para avaliação do desenvolvimento infantil, especialmente nos autores kleinianos e pós-kleinianos. Em vista dos objetivos do presente trabalho, será descrito o psicodiagnóstico, modelo este comumente embasado na teoria psicanalítica, que apresenta relativa padronização técnica e metodológica, ainda que com certo grau de liberdade para que o clínico possa adaptar seu estilo próprio às especificidades de cada avaliação.

O psicodiagnóstico foi originalmente associado ao pensamento psicanalítico, apenas, ainda que, mais recentemente, o mesmo não seja compreendido como tal (Hutz, Bandeira, Trentini & Krug, 2016). Segundo Cunha (2000), o psicodiagnóstico, é entendido como um processo científico feito com propósitos clínicos e limitado no tempo que parte de perguntas específicas para produzir hipóteses a serem, ou não confirmadas. Já o psicodiagnóstico pautado na abordagem psicanalítica destaca a “importância da subjetividade e dos aspectos transferenciais e contratransferenciais presentes na relação” (Araújo, 2007, p.5).

Segundo Arzeno (1995), o psicodiagnóstico visa um estudo profundo da personalidade, considerando seus aspectos conscientes e inconscientes que se configuram de forma única em cada indivíduo. Desta forma, o objetivo do psicodiagnóstico é descrever (1) o tipo de ansiedade predominante, bem como as defesas para lidar com a mesma; (2) o nível de preservação do investimento racional e libidinal nos objetos internos; (3) o grau de coesão

egóica para controle dos impulsos e sua expressão de forma socializada; (4) o nível de autoestima e seu grau de desenvolvimento (em termo do tipo de narcisismo predominante) e o nível de funcionamento das funções egóicas. Tais funções, segundo Zimmerman (2000), incluem processos conscientes e inconscientes; os primeiros incluem o controle dos impulsos; integração do afeto e pensamento; percepção de si, do mundo e dos outros; articulação e discriminação de diferentes pensamentos; processamento e síntese do conhecimento e qualidade das estruturas linguísticas e comunicacionais. Já os processos inconscientes incluem a formação das ansiedades; funções defensivas; identificações projetivas; empatia; capacidade de simbolização e construção de novos significados e aquisição de sentimento de identidade.

As técnicas de avaliação do desenvolvimento infantil embasadas em pressupostos psicanalíticos priorizam o lúdico como mediador da comunicação entre a criança e o avaliador; para isso são utilizados brinquedos, jogos e recursos que facilitem a expressão da criança avaliada no contexto clínico (Hutz et al., 2016). Na América Latina, o modelo mais difundido de psicodiagnóstico fundamentado na abordagem psicanalítica é o proposto por Ocampo, Arzeno e Picollo (2011/1979) e Arzeno (1995). Estas autoras ressaltam que o psicodiagnóstico é uma prática bem delimitada, que tem como finalidade descrever a personalidade do paciente (e de grupo familiar, em especial no caso de crianças), incluindo elementos constitutivos, patológicos e adaptativos (Ocampo et al., 2011/1979).

Arzeno (1995) descreve os passos para o processo psicodiagnóstico, ressaltando que embora todos estes passos ocorram, não há uma ordem preestabelecida ideal, uma vez descobertas durante a avaliação podem demandar o replanejamento desse processo. O primeiro passo refere-se ao contato inicial de outro profissional ou do cliente solicitando a avaliação. Segue-se então entrevistas iniciais, nas quais é exposto o motivo manifesto (ou sintoma) pelo qual buscou atendimento e as razões pelas quais tal queixa o preocupa. Ao

longo do processo de avaliação, outros motivos subjacentes, latentes e geralmente inconscientes podem ser descobertos, o que demandaria novas entrevistas abertas ou a inclusão de novos instrumentos de avaliação, por exemplo. Sobre isso, Arzeno (1995) afirma que nos motivos manifestos declarados pelo consultante estão implícitas fantasias sobre a doença e a cura. Ainda durante as entrevistas iniciais, o profissional deve coletar dados da novela familiar, dando atenção para forma como a história é narrada, o que por sua vez revela aspectos transferenciais e contratransferenciais.

O terceiro momento consiste na reflexão sobre dados coletados para elaborar as hipóteses iniciais, planejar os passos seguintes e eleger os recursos de avaliação que serão empregados. O plano de avaliação deve ser elaborado de forma que permita a obtenção de dados em profundidade num curto espaço de tempo (Cunha, 2000); para isso, recomenda-se o uso de uma bateria de testes que inclua técnicas projetivas (Ocampo et al., 2011/1979).

O quarto passo descrito por Arzeno (1995) compreende o uso de tais recursos, sejam testes, novas entrevistas e observações ou similares. O planejamento do uso desses recursos pode ser reavaliado e modificado, se necessário, em vista dos dados que surgirem durante essas entrevistas.

O quinto momento é dedicado a analisar e integrar os dados coletados para obter com a maior clareza possível o caso. Nesta etapa, Arzeno (1995) salienta que se deve correlacionar os dados recorrentes observados durante o processo com a história do indivíduo. O sexto passo refere-se à entrevista de devolução de informações; esta pode ocorrer em um ou mais encontros, esclarecendo os resultados da avaliação separadamente para a criança e seus pais. Este momento deve ser conduzido de forma a favorecer que os envolvidos tenham novas percepções sobre si mesmos e a pessoa avaliada, que inclua tanto os aspectos preservados quanto os descompensados de seu funcionamento psicológico. Ainda, Arzeno (1995) destaca que o profissional, ao transmitir suas conclusões, deve observar as reações dos envolvidos,

de forma a validar as conclusões diagnósticas, ou reformular hipóteses a partir de novos dados da observação e da interação com os mesmos.

Por fim, o sétimo passo deste processo consiste na confecção do informe psicológico; Cunha (2000) ressalta que esta comunicação deve ter como referência as perguntas iniciais da avaliação e o seu conteúdo precisa estar adequado ao receptor (por exemplo, escola, médico). Neste informe, além dos resultados obtidos, são incluídos recomendações, orientações e/ou encaminhamentos. Ressalta-se que, atualmente, o informe psicológico por escrito deve seguir normativas técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), em conjunto com as recomendações dos autores já citados.

Os critérios utilizados elencados por Arzeno (1995) para a análise dos dados obtidos no psicodiagnóstico consideram os indicadores transferenciais e contratransferenciais presentes nas representações simbólicas expressas nos materiais produzidos; o nível de angústia; a quantidade de preocupação com o motivo manifesto e o nível de *insight* sobre a patologia. Essa autora salienta que o psicólogo precisa estar atento às manifestações verbais e não verbais para analisar as fantasias inconscientes que o paciente revela sobre a doença, a cura e a análise.

No Brasil, Affonso (2012) descreveu o chamado Ludodiagnóstico, que consiste em “um instrumento de investigação clínica no qual, por meio da utilização de brinquedos, estruturados ou não, o profissional procura estabelecer um vínculo terapêutico com a criança, visando ao diagnóstico de sua personalidade” (p.11). A partir dos trabalhos de Freud e Melanie Klein, Affonso (2012) propôs uma técnica de observação da interação da criança com materiais lúdicos, considerando os mesmos como um bom recurso para conversar com a criança, entender e diagnosticar seus comportamentos. Cabe ao profissional interpretar as manifestações da criança considerando os aspectos pré-verbais, verbais e padrões de signos sobre os brinquedos que surgem no contexto do jogo.

Affonso (2012) descreveu os procedimentos da técnica ludodiagnóstica, delimitando que esta deve levar no máximo três encontros e ocorrer em uma sala de atendimento infantil onde a criança tenha liberdade para utilizar matérias e explorar o espaço físico conforme desejar (Affonso 2012). Não existe padronização rígida para a realização do Ludodiagnóstico; porém Affonso (2012) recomenda alguns procedimentos:

- indagar se a criança conhece o motivo do atendimento;
- informar para a criança os motivos que fizeram seus responsáveis buscarem o auxílio profissional;
- apresentar para a criança os materiais (em síntese, materiais estruturados e não estruturados, de acordo com o repertório cultural da criança), explicando que estes facilitam sua expressão e colaboram para que se entenda a situação-problema e a futura orientação aos envolvidos (criança, pais, escolas, etc.). Esses materiais devem ser dispostos aleatoriamente sobre a mesa sendo que objetos similares devem estar agrupados e sem embalagem;
- esclarecer que o uso de tais materiais é facultativo;
- esperar um posicionamento da criança sobre sua percepção em relação à preocupação dos responsáveis; aguardar a expressão da criança que pode se manifestar verbalmente ou utilizando os materiais (neste momento o examinador pode indagar a criança);
- nos últimos minutos da sessão, retomar os esclarecimentos iniciais e explicar os objetivos dos encontros futuros;
- no final do atendimento, orientar que a criança guarde os materiais segundo seus próprios critérios; desta forma, o profissional pode observar como a criança aceita instruções e de que forma consegue conter ou cuidar dos conteúdos expressos.

Durante o processo Ludodiagnóstico, conforme assume Affonso (2012), o profissional deve assumir um papel de observador participante, formulando perguntas e se engajando na brincadeira caso a criança solicite. Caso se observe que a criança demonstre reações de medo ou angústia o profissional deve agir de forma a reduzir essas reações. A análise dos dados leva em conta como foi o uso dos materiais estruturados (que facilitariam a manifestação da capacidade simbólica da criança) e não estruturados, os quais permitiriam que a criança expresse sua criatividade. A maneira como a criança utiliza os materiais permite “a observação de fenômenos que não são obtidos pela palavra e podem ser observados ou analisados tanto no acontecimento lúdico quanto na maneira como a criança utiliza os materiais, estruturados ou não.” (Affonso 2012, p. 73).

Em síntese, a avaliação do desenvolvimento, tanto pelo psicodiagnóstico proposto por (Ocampo et al., 2011/1979) como no Ludodiagnóstico proposto por Affonso (2012), propõe a coleta e integração dos dados da observação e da interação com a criança, permitindo gerar hipóteses clínicas a serem comparadas com os dados obtidos pela testagem padronizadas, de forma a prever as forças e fraquezas do funcionamento psicológico, em especial com relação ao manejo das tensões internas e externas.

### **Psicologia Cognitiva**

Quando comparada com outras teorias acima descritas, as teorias cognitivo-desenvolvimentais enfatizam as ações da criança sobre o meio e o processamento dessas experiências, colocando questões interpessoais como secundárias ao desenvolvimento (Bee & Boyd, 2011/1984). Essas teorias visam descrever processos mentais e como a interação com o meio afeta tais funções (Spinillo & Roazzi, 1989).

O termo “Psicologia Cognitiva” foi utilizado pela primeira vez pelo pesquisador alemão Ulric Neisser, que publicou um livro com esse nome em 1967. O mesmo autor defendia que os processos mentais de uma pessoa são passíveis de mensuração e análise. Ainda, Neisser (1967) e Castañon (2018) definiram a Psicologia Cognitiva como o estudo dos processos em que um *input* sensorial é transformado, reduzido, elaborado, armazenado, recuperado e, finalmente, utilizado. Desta forma, a Psicologia Cognitiva centraliza-se em processos básicos (ou seja, de que forma as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam) e no comportamento decorrente de tais processos (Papalia et al., 2013, Sternberg, 2010).

Reverendo seus próprios conceitos, Neisser (1976) apresentou-se fortemente contrário à experimentação em psicologia cognitiva, por percebê-la sem validade ecológica e indiferente à cultura. Sua crítica direcionava-se aos modelos mecanicistas de processamento de informação, por estes tratarem a mente como um “dispositivo de capacidade fixa para converter inputs discretos e sem sentido em perceptos conscientes” (Lopes, Lopes & Teixeira, 2004; p. 22). Apesar disso, Sternberg (2010) defende a viabilidade de diversos métodos dentro dessa área (por exemplo, experimentos de laboratório ou controlados; pesquisa psicobiológica; autoavaliações; estudos de caso e observação). Tal diversidade metodológica se justifica pela proposição desta teoria de que processos cognitivos são fenômenos independentes, cujas propriedades podem ser estudadas e descritas em separado do funcionamento psicológico geral.

Existem diversas teorias cognitivo-desenvolvimentais que embasam os métodos de avaliação da Psicologia Cognitiva (Bee & Boyd, 2011/1984). Destacam-se as Teorias de Desenvolvimento de Vygotsky (já apresentadas no tópico referente à Psicologia Sociohistórica), a Psicologia Genética de Piaget (2001/1967), a Neuropsicologia de base

Luriana (Luria, 1981), Terapia Cognitivo-Comportamental de Beck (2013) e a Teoria Sociocognitiva de Bandura, Azzy e Polydoro (2008).

Cabe salientar que as teorias cognitivas adotam o pressuposto da Teoria do Processamento de Informação. Esta, mesmo não sendo verdadeiramente uma teoria cognitivo-desenvolvimental, procura explicar como a mente administra a informação (Klahr, 1992). Os teóricos do processamento de informação usam o computador como metáfora do pensamento humano, utilizando frequentemente termos de computação como *hardware* e *software* para falar sobre processos cognitivos humanos (Bee & Boyd, 2011/1984). Segunda essa mesma autora, as analogias relacionadas a este modelo, com suas ideias e pesquisas subsequentes, contribuíram para aumentar o entendimento dos psicólogos acerca dos estágios de Piaget e de outras mudanças no pensamento relacionadas à idade.

Jean Piaget é um dos autores centrais no estudo sobre o desenvolvimento cognitivo. Segundo Campos e Nepomuceno (2007), Piaget considerava que o desenvolvimento depende não só das estruturas herdadas e do impacto do ambiente, mas das interações entre o sujeito e o ambiente, tanto físico quanto social. Ainda segundo Piaget (2001/1967), tais interações facilitam construções de estruturas do conhecimento, bem como seu aprimoramento gradual, de forma a avançar na busca do equilíbrio cognitivo por meio da ação sobre os objetos e da reflexão sobre a ação. O desenvolvimento, portanto, é dado pela gênese dos processos cognitivos de forma interacionista, isto é, como resultado da construção progressiva dos esquemas de adaptação ao ambiente na interação entre sujeito e o meio.

Segundo Dias (2010), Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo como uma série de estágios sequenciais, nos quais o pensamento e comportamento infantis caracterizam-se por uma forma específica de conhecimento e estruturação lógica. Os quatro estágios referidos por Piaget são: Sensório-Motor (0-2 anos), Pré-Operatório (3-7 anos), Operatório Concreto (8-11 anos) e Operatório Formal (12-15 anos). Cada um destes estágios leva em consideração

uma estruturação lógica e forma de a criança explorar o mundo, de acordo com sua maturidade biológica (Dias, 2010; Papalia et al., 2013).

Além de Piaget, outro modelo cognitivista é a teoria Cognitivo-Comportamental (TCC), derivada das ideias iniciais de Albert Bandura; tal teoria propõe a interação entre fatores biopsicossociais e estruturas cognitivas como central para compreender o desenvolvimento (Beck, 2013). Uma estrutura cognitiva é um componente da organização cognitiva em contraste com os processos cognitivos que são passageiros (Beck, 1963; 1964).

Miranda (2013) afirma que uma das principais diferenças entre a TCC e a Análise do Comportamento consiste em a primeira trabalhar com o pressuposto de que existem estados mentais internos, ou seja, crenças, motivações e valores pessoais, pressupostos não assumidos pela Psicologia Comportamental. Tais processos, descritos inicialmente por Bandura em sua teoria da aprendizagem social (Bandura, 1986), explicariam a aprendizagem por observação. Posteriormente, esta teoria foi nomeada pelo mesmo autor como teoria sociocognitiva (Bandura et al., 2008). Desta forma, a aquisição de novas habilidade se daria através da observação do que as outras pessoas fazem, mesmo que a criança não reproduza o comportamento observado (Bandura, 1986). Segundo Papalia et al. (2013), a TCC propõe que, nesta perspectiva, as crianças aprendem comportamentos sociais observando e imitando modelos. Ainda, em relação à aprendizagem social, os mesmos teóricos defendem que as crianças a promovem de maneira ativa, onde tanto o ambiente atua modelando a criança como a criança atua sobre o ambiente, “criando” assim, até certo ponto, seu próprio ambiente. Esta teoria sustenta que as respostas cognitivas da criança e suas percepções são fundamentais para o desenvolvimento. A aquisição de novas habilidade se dá através da aprendizagem observacional, ou seja, observando o que as outras pessoas fazem, mesmo que a criança não reproduza o com comportamento observado.

Tradicionalmente entendida como uma derivação da Psicologia Cognitiva, a Neuropsicologia, como área de conhecimento, propõe-se a estudar as relações entre funcionamento cortical e o comportamento (Hamdan, Pereira, & Riechi, 2011; Luria, 1981). A avaliação neuropsicológica de desenvolvimento deve atentar-se à presença de sinais cognitivos e comportamentais atípicos presentes no desenvolvimento da criança, de forma a compreender indícios de transtornos do processamento neuropsicológico (Hamdan et al., 2011). A avaliação neuropsicológica busca compreender a interação entre os fatores biológicos, sociais, emocionais e comportamentais, para embasar intervenções mais assertivas, de acordo com o perfil de cada paciente (Argimon & Lopes, 2017).

Os principais domínios cerebrais a serem avaliados pela Neuropsicologia incluem funções receptivas, expressivas e integrativas, as quais se subdividem em capacidade cognitiva, aprendizagem, memória, linguagem, habilidades visuoespaciais, desenvolvimento sensorio-motor, funções executivas, processos emocionais e habilidades sociais (Oliveira, Calvette, Gindri, & Pagliarin, 2015). A avaliação visa compreender como os domínios cerebrais se relacionam e afetam as habilidades da criança, principalmente no que tange ao desempenho escolar (Argimon & Lopes, 2017). Vigotski et al. (2001) afirmam que existe uma inter-relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Destarte, faz-se necessário ao profissional compreender o desenvolvimento típico e atípico do cérebro, assim como as variáveis internas e externas capazes de perturbar seu funcionamento.

Cabe salientar que a Avaliação Neuropsicológica não se restringe ao uso de testes psicométricos, mas utiliza também outros instrumentos e técnicas de diagnóstico que promovem maior compreensão do funcionamento cerebral individual através da observação dirigida do comportamento (Hamdan et al., 2011). Não obstante, para esses mesmos autores, é importante considerar a criança como uma população individual e específica, com características e necessidades particulares, diferente da população adulta.

## **Avaliação do desenvolvimento de acordo com a psicologia cognitiva**

O processo de avaliação na psicologia cognitiva, segundo Antunes, Júlio-Costa e Malloy-Diniz (2018), visa identificar quadros nosológicos e fatores de vulnerabilidade para transtornos psiquiátricos e de neurodesenvolvimento. Porém, para além disso, a avaliação tem por objetivo identificar quais os objetivos terapêuticos a serem trabalhados na intervenção (Antunes et al., 2018).

Para tornar isso possível, os objetivos da avaliação organizam-se da seguinte forma, segundo Antunes et al., (2018):

- descrição das potencialidades e dificuldades da criança;
- identificação das habilidades já desenvolvidas, em desenvolvimento e ainda não desenvolvidas;
- reconhecimento e compreensão do temperamento da criança e da presença de problemas de comportamento internalizante ou externalizante;
- explanação dos fatores ambientais e parentais que afetam diretamente a expressão das características da criança e a qualidade desses fatores.

Ainda segundo Antunes et al. (2018), a anamnese é parte fundamental deste processo, pois por meio dela são obtidos os dados acerca da queixa clínica principal, histórico familiar e de desenvolvimento, perfil biopsicossocial. A Psicologia Cognitiva utiliza análises quantitativas para investigar como as pessoas aprendem e organizam tais funções (Miranda, 2013; Sterneberg, 2010). A partir dos dados obtidos com a anamnese, é estabelecido o protocolo de avaliação clínica, focando nas características individuais do sujeito (Antunes, Júlio-Costa & Malloy-Diniz, 2018). Tal protocolo conta com instrumentos padronizados e validados psicometricamente, para poder quantificar as dificuldades e potencialidades de

cada indivíduo (Dias & Seabra, 2018). Cabe salientar que é fundamental que o profissional considere aspectos quantitativos e qualitativos e informações provenientes de diferentes fontes e contextos para compreender o sujeito de forma global (Seabra & Carvalho, 2014; Tavares, 2003).

### **Psicologia Sociohistórica**

Tal corrente teórica tem origem com os trabalhos de Lev Semyonovich Vygotsky, que apoia suas ideias em pressupostos do materialismo dialético. Embora Vygotsky apresente uma base cognitivista, seus pressupostos teóricos serão abordados nesta sessão, uma vez que este é um autor chave na Psicologia Sociohistórica. Facci (2004) explica que esse modelo propõe que as mudanças que ocorrem na consciência e no comportamento humano são produzidas por meio das mudanças históricas na sociedade e na vida material. Destarte, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre em estágios determinados de forma histórica e social, ocorrendo por intermédio dos instrumentos interpostos entre o sujeito e o objeto da sua atividade.

Para Vygotsky (1979), o cérebro (enquanto aparato biológico) define o limite e as possibilidades do desenvolvimento humano. No tocante à cognição, o desenvolvimento é um processo que ocorre de “fora para dentro” (ou seja, pela internalização das interações sociais), por meio dos produtos produzidos pela cultura. Desta maneira,

as funções psicológicas superiores como a linguagem e a memória são construídas ao longo da história social do homem em sua relação com o mundo, assim, essas funções referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem. (Ferrari, 2014, p.27)

Vigotski (2000) ressalta que a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento; de acordo com o mesmo autor, “a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário” (2000, p. 322).

Desta forma, o desenvolvimento se dá pela apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade e ocorre por meio das ações desenvolvidas pelo sujeito e das interações sociais. Partindo deste pressuposto, o autor propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky 2010/1984, p. 112).

Sobre a periodização proposta por Vygotsky (1996), Pasqualini (2006) assevera que a análise do desenvolvimento precisa partir de um caráter explicativo considerando os nexos dinâmicos causais. Ainda segundo Pasqualini (2006), Vygotsky usa a noção de estrutura de idade, considerando que para cada idade específica existem múltiplos processos parciais, que cuja interação forma um todo único. O desenvolvimento depende, portanto, daquilo que se formou em uma etapa anterior, o que, conseqüentemente, determina o avanço do desenvolvimento.

Pasqualini (2006), a partir das ideias de Vygotsky, propõe que as funções psíquicas não se desenvolvem de forma uniforme e proporcional. Apesar disso, cada idade apresenta uma função predominante que se desenvolve primeiro, servindo de fundamento às outras. Partindo deste pensamento, Vygotsky propõe a existência de prazos ótimos de aprendizagem, ou seja, “o momento mais propício para o desenvolvimento de uma determinada função psicológica é justamente aquele em que ela se encontra em processo de maturação” (Pasqualini, 2006, p. 35).

As etapas do desenvolvimento, segundo Vygotsky (1996), são caracterizadas pela alternância entre períodos estáveis e períodos críticos. Para este mesmo autor, nos períodos estáveis, as alterações na personalidade da criança ocorrem lentamente, havendo mudanças microscópicas que vão se acumulando até se manifestarem repentinamente como uma nova

formação. Os períodos críticos são caracterizados por mudanças bruscas e repentinas que ocorrem no psiquismo da criança em um curto período de tempo e que causam grande impacto na personalidade. Por sua vez, tal processo implica em uma reestruturação das necessidades e dos motivos da criança.

Em relação às etapas do desenvolvimento, baseando-se nos períodos críticos de cada idade, Vygotsky (1996) propõe a seguinte sequência: crises pós-natal-primeiro ano (2 meses-1 ano); crise de 1 ano-infância precoce (1 ano-3 anos); crise de 3 anos- idade pré-escolar (3 anos-7 anos); crise dos 7 anos- idade escolar (8 anos-12 anos); crise dos 13 anos- puberdade (14 anos-18 anos); e crise dos 17 anos.

De maneira adjacente ao conceito de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1996) propõe o conceito da mediação, que consiste num elo intermediário entre ser humano e ambiente. O mesmo autor destaca como principais mediadores os instrumentos e os signos. Os primeiros são considerados como principais mediadores na regulação da ação sobre os objetos, ampliando a possibilidade do homem em intervir na natureza, portanto, sendo capaz de provocar mudanças externas (Rego, 2004). Por sua vez, os signos são considerados por Vygotsky (1989) como instrumentos intermediários que modificam a maneira como o indivíduo interpreta a realidade. Rego (2004) ressalta que para Vygotsky o signo tem a função de regular as ações sobre o psiquismo humano, auxiliando nas atividades internas (por exemplo, lembrar, relatar, escolher) e possibilitando controle voluntário da atividade psicológica.

A linguagem é descrita por Vygotsky (2010/1984) como um instrumento criado e utilizado pelo homem para dominar o ambiente e o seu próprio comportamento. Ela é constituída por um sistema de signos, que na junção com o pensamento, organiza a realidade. Signo e linguagem são indicados pelo autor como responsáveis pela apropriação dos produtos

culturais pelo homem; desta forma, signo e linguagem são considerados os principais instrumentos para o desenvolvimento do processo do pensamento.

Vygotsky (1979) propôs que os estágios de desenvolvimento da linguagem vão do nascimento aos 7 anos, considerando idades aproximadas: estágio primitivo (do nascimento aos 2 anos); estágio da psicologia ingênua (dos 2 aos 4 anos); estágio fala egocêntrica: (dos 4 aos 6 anos) e estágio do desenvolvimento interior (após os 6 anos).

Em suma, Vygotsky postulou sua teoria sobre o desenvolvimento enfatizando o papel das interações sociais, assim como ressaltou a linguagem como principal instrumento para o desenvolvimento do pensamento, e por consequência, as demais funções mentais superiores.

A partir dos postulados de Vygotsky, Leontiev (1978) propôs a chamada a Teoria da Atividade. Segundo tal teoria, para cada estágio do desenvolvimento há uma atividade principal na qual os processos psíquicos se estruturam e se desenvolvem.

Leontiev (1978) diferencia os homens dos animais imputando ao homem a capacidade de planejar e atingir conscientemente os objetivos. Para o mesmo autor, é por meio da atividade que o homem se relaciona com o mundo de forma intencional. A atividade é compreendida por Leontiev (1978) como a forma que o sujeito interage com o mundo de forma prática. A atividade principal é aquela que guia as principais mudanças psíquicas no desenvolvimento da criança. Desta forma, a atividade tem a função de orientar o sujeito no mundo. Já Elkonin (1987) salienta a importância do enfoque histórico no processo de desenvolvimento da criança. Ele considera em seu estudo o papel ocupado pela criança no curso da história da humanidade. Desta maneira, não é a idade da criança que demarca a periodização do desenvolvimento, mas suas condições históricas concretas; desta forma, o conteúdo dos estágios e sua sequência no tempo são mutáveis.

Leontiev (2001) considera que a mudança na atividade ocorre quando as potencialidades da criança superam o seu modo de vida. Ao se deparar com esta contradição,

há uma reorganização da atividade principal e, por consequência, a vida psíquica da criança alcança um novo estágio de desenvolvimento. Consonante a isso, Elkonin (1987) distribui a periodicidade do desenvolvimento psíquico de acordo com a atividade principal, salientando que as atividades dominantes de um período não deixam de existir no período seguinte, porém, perdem suas forças. Este autor considera que a primeira infância é demarcada por dois estágios. Denomina o primeiro de comunicação emocional direta (primeiro ano de vida), sendo o segundo estágio a atividade objetual manipulatória, que vai até os cinco anos, aproximadamente.

### **Avaliação do desenvolvimento de acordo com a psicologia sociohistórica**

Na perspectiva de Vygotsky (1996), a avaliação das etapas do desenvolvimento psicológico consiste “em investigar o que se oculta por trás dos sintomas, aquilo que os condiciona, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas” (p.253). O mesmo autor considera que as manifestações externas não revelam a verdadeira relação entre as coisas; para cada nova etapa desenvolvimento infantil há uma nova formação central que guia todo o processo de reorganização da personalidade da criança. Desta maneira, para que se possa determinar o estágio do desenvolvimento mental da criança, é necessário ter como referência no mínimo dois níveis, sejam eles, o do desenvolvimento efetivo (ou real) e o do desenvolvimento potencial.

A partir do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (descrito no tópico anterior), Vygotsky propõe que cada criança pode ser avaliada e testada individualmente considerando o seu nível evolutivo real e o seu nível potencial. O nível de desenvolvimento real diz respeito ao que a criança é capaz de realizar de forma independente, é constituído pelas funções psicológicas já efetivadas, logo indica o ciclo de desenvolvimento completo naquele determinado momento; já o nível potencial refere-se ao que a criança é capaz de

realizar mediante auxílio de uma pessoa mais experiente, assim, indica as funções que estão em níveis de amadurecimento, demonstrando o potencial atual do indivíduo para o avanço em seu desenvolvimento. Sobre isso, Facci, Eidit e Tuleski (2006) ressaltam que o primeiro nível caracteriza o desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto o segundo o caracteriza prospectivamente.

Conforme Vygotski (1996) cada período etário tem uma formação central que se organiza pela contradição entre as capacidades atuais da criança, suas necessidades e desejos e ao que o ambiente demanda e possibilita. Na tentativa de superar essas divergências de maneira a realizar suas atividades, a criança se envolve em diferentes tarefas que podem resultar no enriquecimento das funções já existentes ou na formação de novas funções. Chaklin e Pasqualini (2011) esclarecem que a formação central atual diz respeito ao grupo de funções psicológicas e interações sociais em amadurecimento, que se reestruturarão levando à formação de uma nova estrutura resultando na transição para o próximo período de desenvolvimento.

De acordo com Chaklin e Pasqualini (2011) utilizar o modelo de Zona de Desenvolvimento Proximal permite a avaliação da transição de um período ao outro do desenvolvimento psicológico com dois propósitos distintos. O primeiro é identificar as funções psicológicas em maturação e as interações sociais associadas necessárias para a transição ao período seguinte. O segundo refere-se ao estado atual da criança em relação ao desenvolvimento das funções necessárias para que essa transição ocorra.

Para Facci et al. (2006), é necessário ampliar o olhar para além das ações individuais da criança em contextos restritos para avaliar o desenvolvimento. Segundo a mesma autora, isso se justifica pelo fato de que o desenvolvimento humano se dá a partir das condições sociais postas. Para que se compreenda o desenvolvimento da criança, é importante

compreender como ela está se apropriando das ferramentas de sua cultura e de que maneira ela se adapta às condições da comunidade que a cerca.

Para que estimar o grau de desenvolvimento em que a criança se encontra, conforme salientam Chaklin e Pasqualini (2011), é necessário que se utilize procedimentos dinâmicos e interativos. Facci et al. (2006) justificam que, desta maneira, é possível observar o desempenho da criança para além do que a criança consegue realizar sozinha, uma vez que o auxílio da mediação de outra pessoa pode trazer dados sobre o nível de desenvolvimento da criança. Para estas autoras, estratégias padronizadas de avaliação (mais especificamente, os testes psicológicos) não contribuem para a compreensão de como a criança utiliza voluntariamente suas funções psicológicas superiores, uma vez que revelam dados apenas sobre o nível de desenvolvimento real, desconsiderando a maneira como a criança se apropria dos instrumentos e signos culturais que são vitais para o conhecimento e por consequência, o desenvolvimento.

Conforme Vigostskii (2010), o desenvolvimento e a aprendizagem são processos distintos, sendo o primeiro considerado um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto o segundo é descrito como um aproveitamento exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. Embora esses processos sejam diferentes, articulam-se entre si numa relação dialética onde a aprendizagem promove o desenvolvimento que, por sua vez, viabiliza novas aprendizagens. Para este autor,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (p.115).

Lundt (1994) esclarece que as atividades de uma criança, desde os primeiros dias do seu desenvolvimento, adquirem significados próprios dentro do sistema social em que está

inserida e são dirigidas para um objetivo definido de acordo com o ambiente em que vive. Logo, seria impossível eliminar do processo avaliativo a interação humana e a mediação de signos e instrumentos.

Considerando o pressuposto de Vygostsky (1996) de que as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento infantil devem ser observadas a partir de sua situação social, Facci et al. (2006) evidenciam a importância de compreender como a criança utiliza as ferramentas sociais criadas pelo homem. Para estas autoras, para estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, é necessário que a avaliação contemple o desenvolvimento social dentro das exigências de seu entorno, a forma como este impacta no comportamento, e os instrumentos que a criança utiliza para resolver as atividades propostas.

Em suma, a avaliação do desenvolvimento deve ser um processo contínuo e dinâmico, com métodos que sejam capazes de “medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (Vigotskii, 2010, p.112). Nesse sentido, a avaliação deve privilegiar não apenas o que a criança é capaz de fazer sozinha, mas aquilo que ela consegue executar por meio da mediação. Sobre isso, Lundt (1994) defende que qualquer avaliação que não considere a Zona de Desenvolvimento Proximal é parcial, uma vez que considera apenas as funções desenvolvidas e não as que estão em processo de desenvolvimento.

Embora esta teoria aponte os conceitos que devam ser considerados para a avaliação do desenvolvimento, o enfoque desta teoria está na avaliação de crianças em idade escolar. A literatura consultada aponta amplamente críticas ao modelo psicométrico, e revela quais aspectos devem ser considerados para que uma avaliação adequada do desenvolvimento. Fundamentalmente, considera que o desenvolvimento deve ser avaliado considerando a Zona

de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal, e ressalta a importância de que esta avaliação ocorra de maneira contínua e dinâmica. A revisão da bibliografia utilizada, contudo, não detalha considerações estratégicas para tal avaliação, o que pode ser compreendido como pouco sistematizado, dificultando a comparação do desenvolvimento no nível nomotético.

### **Comparação dos Modelos de Avaliação de Desenvolvimento Infantil**

A comparação da avaliação dos diferentes modelos de desenvolvimento infantil considerados (Tabela 1) é feita a partir dos seguintes critérios: estruturação, sistematização ou padronização, construtos, implicações para o treinamento de profissionais e implicações para o planejamento de intervenções. O critério de estrutura refere-se aos elementos que compõem o modelo e, em especial à sua organização, disposição e ordem. O critério de padronização diz respeito a se o modelo adota (ou não) alguma especificação, medida, paradigma ou tipo a fim de uniformizar a avaliação.

O critério de construtos refere-se às ideias ou teorias observadas indiretamente pelo modelo, que contém vários elementos conceituais, tipicamente considerada subjetiva e não baseada diretamente em evidências empíricas. O critério de implicações para o treinamento de profissionais do modelo refere-se a aspectos específicos envolvidos no processo de aquisição de habilidades, conhecimentos e competências, por parte do avaliador, como resultado do ensino ou formação profissional. Por fim, o critério de implicações para o planejamento de intervenções refere-se a aspectos específicos envolvidos na preparação de ações para a melhoria de uma situação avaliada.

Como pode ser observado, teorias epistemologicamente diferentes entre si guardam similaridades técnicas. Por exemplo, as abordagens psicanalítica e cognitivista apresentam preocupações similares com relação à estruturação do processo de avaliação e suas

implicações no treinamento de profissionais. Na mesma direção, a Análise do Comportamento e a Psicologia Sociohistórica se assemelham quanto à ênfase nos aspectos idiográficas do desenvolvimento, levando à baixa padronização da avaliação de ambas abordagens. Ainda, as abordagens cognitivistas e sociohistórica se assemelham quanto ao tipo de construtos enfatizados na avaliação (particularmente, o pensamento/cognição e a linguagem).

**Tabela 1**

Comparação entre modelos de avaliação do desenvolvimento infantil.

Critérios de comparação	Abordagens			
	Análise do Comportamento	Psicanálise	Psicologia Cognitiva	Psicologia Sociohistórica
Estrutura	Não propõe avaliação de desenvolvimento estruturada, enfocando a Análise Funcional do Comportamento em torno de variáveis antecedentes, respostas e consequentes em relação ao meio.	Estruturado a partir de entrevistas iniciais, com foco nos motivos manifesto e latentes. Ao longo do processo de avaliação, as atividades podem ser replanejadas. Prioriza o lúdico como mediador da avaliação.	Anamnese semiestruturada, estabelecimento do protocolo de avaliação clínica, focando nas características individuais do sujeito. Ênfase no uso de instrumentos padronizados e validados psicometricamente, para descrição de dificuldades e potencialidades de cada indivíduo.	Considera que a avaliação deve ser um processo contínuo e dinâmico; propõe que a criança pode ser avaliada e testada individualmente considerando o seu nível evolutivo real e o seu nível potencial, dentro do contexto em que vive.
Padronização	Não se encontrou na literatura desta área indicações objetivas ou padronizadas de avaliação do desenvolvimento infantil.	Padronização técnica e metodológica flexível, com certo grau de liberdade para que o clínico possa adaptar seu estilo próprio às especificidades de cada avaliação.	Análise quantitativa: psicométrica que contempla a análise de erro. Análise qualitativa: histórico biopsicossocial obtido através da anamnese, observação e análise ecológica.	Não se encontrou na literatura desta área indicações objetivas ou padronizadas de avaliação do desenvolvimento de pré-escolares.
Construtos do desenvolvimento tipicamente avaliados	Comportamento humano, concebido como multideterminado e que sofre a ação de três níveis de seleção.	Organização do aparelho psíquico, em termos de sua estrutura, nível das funções egoicas e qualidade das relações objetais,	Funções cognitivas gerais (linguagem, motricidade, atenção, memória); Funções mentais superiores: funções	Zonas de desenvolvimento; Períodos críticos; Desenvolvimento da linguagem; Funções psicológicas

		em termos de seus elementos constitutivos, patológicos e adaptativos.	executivas, inteligência; Habilidades sociais.	superiores (processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, memória e linguagem).
Implicações para o treinamento de profissionais	Conscientização a respeito das limitações da teoria em compreender as variáveis relacionadas ao ambiente interno e encaminhar a outros profissionais que avaliem o desenvolvimento.	Os modelos avaliativos propostos por esta abordagem descrevem as técnicas detalhadamente, sendo possível o treinamento de profissionais que tenham amplo conhecimento dos pressupostos psicanalíticos.	Faz-se necessário conhecer teoricamente o desenvolvimento biológico esperado para cada idade, fatores de risco e proteção biopsicossociais e transtornos de desenvolvimento. Os instrumentos quantitativos possuem validação e manual de aplicação próprio. Para análise qualitativa dos dados obtidos, o estudo de Psicometria e de Neurociências é fundamental para a atuação de tais profissionais.	Compreendido como pouco sistematizado, dificultando a comparação do desenvolvimento no nível nomotético.
Implicações para o planejamento de intervenções	Possibilidade de plano de intervenção a partir da Análise Funcional.	Permite enfocar questões do desenvolvimento emocional, no caso de intervenções breves.	Os dados da avaliação servem para elaborar um plano de habilitação ou estimulação, a partir de metas estabelecidas para o tratamento.	A partir dos dados da interação da criança com sua cultura, permite o planejamento de intervenções ecologicamente válidas.

## Conclusão

Como pode ser observado, existem diferenças no nível de estruturação, tipo de construto e plano de intervenção nos quatro modelos estudados. Contudo, suas implicações levam a vantagens e desvantagens, especialmente para o treino e planejamento de intervenções. Por um lado, modelos mais estruturados permitem um treino mais direcionado dos profissionais e a formulação de estratégias mais objetivas, que levam a um ganho de generalização do conhecimento. Por outro, modelos mais contextuais, nominalmente a

análise do comportamento e a psicologia sociohistórica podem apresentar maior validade ecológica, dada a ênfase na adaptação da intervenção ao contexto da avaliação.

Apesar disso, psicólogos que queiram fazer avaliação do desenvolvimento devem especializar-se na sua teoria de base sem, contudo, deixar de conhecer pressupostos de outras. Desta forma, tais profissionais podem oferecer intervenções que usem as vantagens de cada teoria com eficiência e contorne suas deficiências.

Tal afirmação não implica numa defesa de um ecletismo teórico; o profissional deve se ater a sua teoria de base considerando que cada linha teórica tem sua limitação e que o conhecimento dessas limitações pode permitir uma melhor avaliação do caso. Faz-se necessário considerar que especialização implica na consciência do próprio profissional dos potenciais e limites da teoria, de forma que sua avaliação deve também considerar esses pontos para a proposta de prestação de serviço.

Por outro lado, a comparação de tais abordagens permite reafirmar a importância de sua diversidade, como forma de “complementaridade por deficiência” (Ortí, 1995) para a explicação científica dos fenômenos psicológicos. Desta forma, defende-se que o conhecimento dos pressupostos de tais abordagens permite vislumbrar o desenvolvimento infantil de forma ampla, em respeito à complexidade de tal fenômeno.

## **Referências**

- Affonso, L.R. (2012). *Ludodiagnóstico: Investigação clínica através do brinquedo*. São Paulo: Artmed.
- Antunes, A.M., Júlio-Costa, A., & Malloy-Diniz, L.F. (2018). Como explorar a queixa clínica na avaliação neuropsicológica de pré-escolares? In N.M. Dias & A.G. Seabra, *Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil.
- Araújo, M.F. (2007). Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(2), 126-141.

- Argimon, I. I. L. & Lopes, R. M. F. (2017). Avaliação Neuropsicológica Infantil. Aspectos Históricos, Teóricos e Técnicos. In L. Tisser (Org). *Avaliação Neuropsicológica Infantil* (pp. 21-48). Porto Alegre. Sinopsys.
- Arzeno, M.E.G. (1995). Psicodiagnóstico clínico: Novas contribuições (B.A. Neves, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Baranger, W. (1994). Validade do conceito de objeto da obra de Melanie Klein. In W. Baranger (Org.), *Contribuições ao conceito de objeto em psicanálise* (pp. 40-57). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Beck, A.T. (1963). Thinking and depression I: Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9, 324-333.
- Beck, A.T. (1964). Thinking and depression II: Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10, 561-571.
- Beck, J. S. (2013). *Terapia cognitiva-comportamental: Teoria e prática* (2ª ed.). Porto Alegre. Artmed.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento* (12ª ed., C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre : Artmed. (Trabalho original publicado em 1984).
- Bijou, S.W., & Baer, D.M. (1978). *Psicologia del desarrollo infantil: Teoria empírica e sistemática de la conducta* (Francisco Montes, Trad.). México: Editorial Trillas. (Trabalho original publicado em 1961).
- Bijou, S.W., & Baer, D.M. (1980). *O desenvolvimento da criança: Uma análise comportamental* (R.R. Kerbauy, Trad.). São Paulo: EPU.
- Bion, W. R. (1963). *The elements of psycho-analysis*. London: Heineman.
- Bion, W.R. (1994). *Estudos psicanalíticos revisados* (W.M. de M. Dantas, Trad., 3ª ed.). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1967. Título original: Second thoughts).
- Bocato, V.R.C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 18(3), 265-274.
- Branch, M.N. (1977). On the role of "memory" in the analysis of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 28, 171-179.
- Campos, R.H. de F., & Nepomuceno, D.M. (2007). O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas ideias no Brasil. In A.M. Jacó-Vilela &

- J. Piaget, *Seis estudos de psicologia* (M.A.M. D'Amorim & P.S.L. Silva, Trad). Rio de Janeiro: Forense.
- Castañon, G.A. (2018). Epistemologia da ciência cognitiva. In G. Gauer, L.K. Souza & Cols., *Psicologia cognitiva: Teoria, modelos e aplicações*. Porto Alegre: Synopsis.
- Chaiklin, S., & Pasqualini, J. C. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 659-675. DOI: 10.1590/S1413-73722011000400016.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2018). Resolução número 9 de 25 de Abril de 2018.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2019). Resolução número 6 de 29 de Março de 2019.
- Cunha, J.A., & cols. (Org.). (2000). *Psicodiagnóstico-V* (5ª ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Damásio, B.F. (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, 25(4), 2043-2050.
- Dias, F. (2010). O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. *Letrônica*, 3(2), 107-119.
- Dias, N.M., & Seabra, A.G. (Orgs.). (2018). *Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil.
- Eizerik, C.L., Bassols A.M., Gastaud, M.B., & Goi, J. (2013). Noções básicas sobre o funcionamento psíquico. In C.L. Eizerik, F. Kapczinski F. & A.M. Bassols, *O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica*. (2ª ed., pp-15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Elkonin, D.B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov. & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 125-142). Moscou: Progresso.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. (1998). *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Facci, M.G.D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64-81.
- Facci, M.G.D., Eidt, N.M., & Tuleski, S.C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Ferrari, D.F.M. (2014). *Desenvolvimento cognitivo: As implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino e aprendizagem* (Monografia de Especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Brasil).
- Freud, S.S. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).

- Gehm, T.P. (2013). *Reflexões sobre o estudo do desenvolvimento na perspectiva da análise do comportamento* (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).
- Hamdan, A. C., Pereira, A. P. A., & Riechi, T. I. J. S. (2011). Avaliação e reabilitação neuropsicológica: Desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Interação em Psicologia*, 15(n. especial), 47-58.
- Hutz, C.S., Bandeira, D.R., Trentini, C.M., & Krug, J.S. (Orgs.) (2016). *Psicodiagnóstico*. Porto Alegre: Artmed.
- Kantor, J.R. (1959). *Interbehavioral psychology: A sample of scientific system construction*. Granville, OH: Principia.
- Klahr, D. (1992). Information-processing approaches to cognitive development. In M.H. Bernstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3rd ed., pp. 273–335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Klein, M. (2006). Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In *Obras completas de Melanie Klein* (Vol. 3, pp. 17-43). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1946).
- Leontiev, A. (1978). Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In A. Leontiev, *O desenvolvimento do psiquismo* (pp. 89-142). Lisboa: Horizonte Universitário.
- Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L.S. Vygotsky, A.R. Luria & A.N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (7ª ed., pp. 103-119). São Paulo: Ícone.
- Lopes, E.J., Lopes, R., & Teixeira, J. de F. (2004). A psicologia cognitiva experimental cinquenta anos depois: a crise do paradigma do processamento de informação. *Paidéia*, 14(27), 17-26.
- Lundt, I. (1994). A prática da avaliação. In H. Daniels, *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos* (pp. 219-252). Campinas, SP: Papyrus.
- Luria, A.R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP.
- Matos, M.A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Revista Estudos de Psicologia*, 16(3), 8-18.
- Miranda, A.B.S. de. (2013). *O que é psicologia cognitiva?*. Psicologado (3ª ed.).
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Newcombe, N. (1999). Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen (8ª ed., C. Buchweitz, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ocampo, M.L.S., Arzeno, M.E.G., & Piccolo, E.G. (2011). *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).
- Oliveira, C.R.Calvette, L. F., Gindri, L., & Pagliarin, K. C. (2015). Avaliação Neuropsicológica Infantil, In I. I. L. Argimon, C. S. Esteves & G. W. Wendt. *Ciclo Vital: perspectivas contemporâneas em avaliação e intervenção* (pp. 21-31). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Oliveira, T.P.; Sousa, N.M., & Gil, M.S.C.A. (2009). Behavioral cusp: Uma visão comportamental do desenvolvimento. In R.C. Wielenska (Org.), *Sobre comportamento e cognição: Desafios, soluções e questionamentos* (pp. 387-396). Santo André: ESETec.
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos e niveles epistemológico em la génesis e história de la investigación social. In: Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (eds) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 85-95). Madrid: Editora Síntesis.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed). São Paulo, SP: Artmed.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/ IBAPP.
- Pasqualini, J.C. (2006). *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil).
- Piaget, J. (2001). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1967).
- Rego, T.C. (2004). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação* (16ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rosales-Ruiz, J. & Baer, D.M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 533-544.
- Seabra, A.G. & Carvalho, L.F. (2014). Fundamentos da psicometria. In D. Fuentes, L.F. Malloy-Diniz, C.H.P. Camargo & R.M. Cosenza, *Neuropsicologia: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Schlinger Jr., H.D. (2018). A behavior analytic perspective on development. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(4), 116-131.
- Scopel, R.R., Souza, V.C., & Lemos, S.M.A. (2012). A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: Revisão de literatura. *Revista CEFAC*, 14(4), 732-741.
- Segall, H. (1982). *A obra de Hanna Segall*. Rio de Janeiro: Imago.

- Spinillo, A. G., & Roazzi, A. (1989). A atuação do psicólogo na área cognitiva: Reflexões e questionamentos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3), 20-25.
- Stenberg, R.J. (2010). *Psicologia cognitiva*. São Paulo: Cengage Learning.
- Skinner, B.F. (1984). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix e EDUSP. (Trabalho original publicado em 1974).
- Skinner, B.F. (2007). Selection by consequences [Seleção por consequências]. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137. (Trabalho original publicado em 1981).
- Tavares, M. (2003). Validade clínica. *PsicoUFS*, 8(2), 125-136.
- Vasconcelos, L.A., Xavier, A.R.C., & Ávila, R.R. (2010). Abordagem analítico-comportamental de desenvolvimento. In E.Z. Tourinho & S.V. Luna (Orgs.), *Análise do comportamento: Investigações históricas, conceituais e aplicadas*. São Paulo: Roca.
- Vygotski, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotskii, L.S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 11ª ed. (pp. 103-119). São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L.S. (1996). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamento e linguagem*. M. Resende (Trad.). Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2010). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In L.S. Vygotsky, *A formação social da mente* (4ª ed). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984).
- Vygotsky, A.R. Luria & A.N. Leontiev (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (7ª ed., pp. 103-119). São Paulo: Ícone.
- Winnicott, D.W. (1990). *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago.
- Zimmerman, D.E. (2000). *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre: Artes Médicas.