

Método Clínico de Piaget e Avaliação Escolar

Lino de Macedo

*Professor de Psicologia do Desenvolvimento do
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.*

Trabalho apresentado em 29 de novembro de 1991, como palestra na mesa redonda, "A avaliação do aluno no contexto das pesquisas atuais", organizada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), no contexto do Seminário, "Alfabetização: presente, passado e futuro" - 1991

TRATA-SE de uma Mesa Redonda sobre "A avaliação do aluno no contexto das pesquisas atuais" em um Seminário sobre "Alfabetização: Presente, passado, futuro". Escolhi, para apresentar meu pensamento sobre isso, analisar em uma perspectiva atual alguns aspectos do método clássico de pesquisa adotado por Piaget e colaboradores e defender sua importância no contexto dos procedimentos de avaliação e intervenção do "psicopedagogo" na sala de aula. Chamo, nesta situação o pro-

fessor de psicopedagogo porque quero valorizar sua preocupação com os processos de aprendizagem do aluno, com as dificuldades deste no domínio dos vários "comos", (como estudar, raciocinar, ler, escrever, resolver problemas, etc.). Se a didática ocupa-se com a "arte do ensinar", a psicopedagogia, com a "arte do aprender". E ambas - extremos de um mesmo contínuo - sintetizam o trabalho criativo e transformador destes dois atores (o professor e o aluno) tão fundamentais e tão preteridos, muitas vezes, na escola.

Desenvolverei o presente tema na perspectiva da criança e na do psicopedagogo. Tentarei, também, não esquecer que essa Mesa redonda está sendo realizada no contexto de um Seminário sobre Alfabetização. Alfabetização esta que hoje se quer construtivista,

mas não sabe como fazê-lo; que se quer sem cartilha, mas não se sabe como abandoná-la.

I.A Perspectiva da Criança

Avaliar sobre o que pensa ou faz a criança quando, no cotidiano de nosso trabalho na sala de aula, lhes propomos problemas ou tarefas, requer, entre outras coisas, que possamos considerá-la na sua perspectiva. Ou seja, como reage a criança ao trabalho escolar? Piaget (1926) em seu clássico trabalho sobre o método clínico indica cinco reações principais. E valoriza duas delas como as representativas de uma conduta significativa de sua aprendizagem ou desenvolvimento. As reações analisadas por ele são as seguintes: (1) não importismo, (2) fabulação, (3) crença sugerida, (4) crença espontânea e (5) crença desencadeada.

Como analisá-las no contexto atual da pesquisa e ensino?

NÃO IMPORTISMO. Piaget (1926) toma esta expressão de empréstimo a Binet e Simon, dois psicólogos conhecidos e importantes, para a Psicologia aplicada à escola, no começo deste século. Eis como Piaget define o não importismo:

Quando a pergunta feita aborrece a criança, ou de maneira geral, não provoca nenhum esforço de adaptação, a criança responde qualquer coisa e de qualquer forma, sem mesmo procurar divertir-se ou construir um mito. (pág. 12)

Quero insistir nos termos-chave da caracterização de Piaget: *aborrecimento, nenhum esforço de adaptação, responder qualquer coisa e de qualquer forma, não se divertir e nem construir um mito.* Não serão estas as atitudes mais comuns de muitos de nossos alunos diante das tarefas escolares? O professor observa isso, mas o que ele faz ou sabe fazer para alterar isso?

Aborrecimento refere-se ao horror, ao ódio do aluno à aprendizagem escolar. Esta causa-lhe enfado. Depri-me-o. Trata-se de uma atitude afetiva, que valoriza mais o afastamento do que a aproximação ao estudo. Nenhum esforço de adaptação refere-se ao pouco uso mesmo dos minguados recursos que o aluno tem para resolver o problema que lhe é proposto. Trata-se de uma atitude cognitiva que sub-utiliza um conhecimento disponível, que não arrisca, que

não tenta, que não pesquisa. A menor dificuldade já é motivo de 'cruzar os braços', de desistir. Responder qualquer coisa e de qualquer forma é a estratégia mais simples e imediata, para ficar livre do conflito que - em vão - o professor tenta estabelecer. Neste simplismo não cabe o divertimento. Este supõe envolvimento, alegria, interesse. Nem cabe também construção de mitos. Esta supõe usar a imaginação, ousar pensar, inventar uma resposta, mesmo falsa. Penso ser importante ao professor poder avaliar a utilidade ou possibilidade de um trabalho pedagógico, quando apresenta reações tal como estas. Não será o mesmo que malhar em ferro frio? Penso, também, que - infelizmente - o não importismo muitas vezes é a principal ou única reação do professor ao seu trabalho. Ser capaz de fazer esta auto-avaliação é, quem sabe, já um começo de revisão disso.

FABULAÇÃO - Esta reação, ainda que primitiva e insuficiente à aprendizagem escolar, é mais positiva que a anterior. É assim que Piaget (1926, pág. 12) caracteriza: Quando a criança, sem mais refletir responde à pergunta inventando uma história em que não acredita, ou na qual crê por simples exercício verbal, dizemos que ocorre fabulação.

Defendo que esta reação é superior à anterior, porque aqui já se observa alguma ocupação da criança com a atividade proposta. É certo que ela não raciocina sobre aquilo que fala ou escreve, que ela apenas "chuta", que fala por falar, que "representa" mas não interpreta o

papel. Faz de conta, quando solicitam algo sério. Reage, quando lhe pedem para agir. É possível que, se isto for ser avaliado e analisado pelo professor, a criança possa evoluir para a atitude seguinte.

CRENÇA SUGERIDA - O que é isso para Piaget (1926, pág. XVI)?

Quando a criança esforça-se para responder à uma questão, sem que esta lhe seja sugestiva, ou quando a criança busca simplesmente contentar o examinador, sem considerar sua própria reflexão, dizemos que há crença sugerida (grifo de Piaget)

Nesta caracterização chamam-me a atenção os seguintes aspectos: a pergunta não é da criança ou não lhe interessa; por isso mesmo, ela responde na perspectiva do examinador (ou do professor, no nosso caso) e não na sua própria. É o filho querendo agradar ao pai, porque sabe que ele gosta ou quer isso, mas que se renuncia a si mesmo. Sua pergunta é outra. Sua resposta é outra. No "espelho" ele não vê a si próprio, mas àquele a quem precisa agradar. São os "bonecos falantes" os "papagaios" retirados de sua "selva" e que não podem imitar criativa, mas apenas subordinadamente. Se é certo, e penso que sim, que aprendemos a reconhecer a criança, seus conhecimentos, suas estruturas, suas hipóteses, avaliar se estão podendo ser na perspectiva de si mesmas é uma questão fundamental para todos nós. E a nós cabe - o que é muito - ajudá-las nisso. E segundo Piaget, fazemo-lo de dois modos: "sugerida" ou "desencadeadamente". Só a segunda ele aprova,

pois a primeira, como vimos, se são boas para nós, talvez não sejam boas para o desenvolvimento de nossas crianças, ainda que todos queiramos isso.

CRENÇA DESENCADEADA

Eis como Piaget (1926, pág. XVII) caracteriza este tipo de reação:

Quando a criança responde com reflexão, extraindo a resposta de seus próprios recursos, sem sugestão, mas sendo a pergunta nova para ela, dizemos que há crença desencadeada. A crença desencadeada é influenciada necessariamente pelo interrogatório, pois a simples maneira como a questão é colocada e apresentada à criança força-a à raciocinar em uma certa direção e à sistematizar seu saber de um certo modo; mas ela é contudo um produto original do pensamento da criança, pois nem o raciocínio feito pela criança para responder à questão, nem o conjunto dos conhecimentos anteriores que utiliza a criança durante sua reflexão são diretamente influenciados pelo experimentador. A crença desencadeada não é, portanto, nem espontânea nem propriamente sugerida: ela é produto de um raciocínio feito sob comando, mas por meio de materiais (conhecimentos da criança, imagens mentais, esquemas motores, preligações sincréticas, etc.) e de instrumentos lógicos originais (estrutura de raciocínio, orientações do espírito, hábitos intelectuais, etc.).

Intencionalmente transcrevi todo o trecho, ainda que longo, de Piaget. Penso que, nestes dias de Piaget X Vigotsky, quando uma

polêmica - valorizar a atividade espontânea da criança ou a ajuda vinda de um colega ou professor - concentra tantas discussões, é fundamental distinguir entre uma ajuda que favorece a crença sugerida ou desencadeada na criança. Quantos de nós, no contexto da sala de aula, podemos avaliar se estamos fazendo uma coisa ou outra?

Para Piaget, como vimos em sua caracterização, a crença desencadeada é muito importante. Ela abre ou fecha elos, quem sabe perdidos ou ignorados pela criança. E nesta corrente ou anéis que cria, pelas perguntas ou falas dos outros (seu professor ou colegas), a criança pode produzir ou constatar algo que, sem eles, não faria por si mesma. Mas, o que faz - graças a ajuda do outro - é dela, é produto de algo que pensa ou crê. A pergunta, ou instigação, veio de nós, mas a resposta é criação dela. Aqui ela representa um papel, que também criou, via singularidade de sua interpretação. Há troca e complementaridade de papéis. Quando avaliamos, o que avaliamos? Aquilo que a criança realmente pensa sobre o problema, ou aquilo que nós lhe sugerimos que respondesse, mas que não tem nada a ver com ela? Ajudamos a criança quando, por tantas sugestões, a impedimos de agir (com erro ou acerto) por si mesmas?

Insisto que, nestes tempos de Vigotsky em que, com toda razão, estamos sendo convidados a pensar no lugar e importância do outro (colega) na aprendizagem da criança, é muito importante poder avaliar o tipo de ajuda que estamos

dando à ela. E penso que Piaget ajuda-nos nesta tarefa quando valoriza nosso papel na crença desencadeada, mas nos adverte sobre os problemas da crença sugerida. E que pai ou professor não gosta de sugerir? Quem não se alivia neste tipo de pseudo-ajuda, em que a criança é anulada, em nome de seu próprio "bem"?!

CRENÇA ESPONTÂNEA - Eis-nos chegados, não sem tempo, à última e mais importante das crenças da criança, segundo Piaget. Aquela para a qual vale a pena qualquer esforço ou investimento nosso. Porque o que avaliamos é o que a criança tornou seu; é agora patrimônio de sua conduta; é algo que pertence a ela; é um real instrumento de troca da criança; é algo que nós não podemos tirar dela; é com ele que ela recria, reinventa, redescobre o mundo; que ela o interpreta; que ela opera as transformações; que ela reconhece e mantém as invariâncias.

Julgo importante, para evitar mal compreendidos quanto ao que disse acima, lembrarmos-nos deste quaterno tão polêmico e tão manipulado, prática e teoricamente, de tantas maneiras. Refiro-me aos aspectos biológico, social, individual e coletivo. Quaterno que sintetiza nosso mundo, o que somos como pessoa ou como espécie. Como sempre, este quaterno expressa-se unitária (pode-se considerar cada um independentemente dos outros), binária (pode-se combiná-los dois a dois) ou ternária (por exemplo, no biológico-coletivo-individual). Nestes tempos de Vigotsky, por

exemplo, é o social e o coletivo que têm nos preocupado mais. Mas, todos os termos são importantes. O biológico lembra-nos nossa origem material e orgânica, com seus limites e possibilidades estruturais e funcionais, que o social, a qualquer tempo ou lugar, não pode ou não consegue dominar como pretende ou deveria. O biológico expressa-se individual (via idade, raça, sexo, constituição física orgânica, etc.) ou coletivamente (nossa espécie em seu atual estágio evolutivo). O biológico lembra-nos que o outro pode tudo, menos ser por nós mesmos, que nossa ação estará sempre atravessada por nós mesmos, que ninguém pode pensar, olhar, etc. por nós. Só pode fazê-lo associativa ou analógicamente, ou seja, por uma aproximação externa, mas nunca logicamente, ou seja, de "dentro". O social lembra-nos nossa origem simbólica e cultural. Lembra-nos que, de fato, a linguagem condensa todo o patrimônio dos conhecimentos de uma cultura; que tudo está nela. Que é no social (via jogos, por exemplo) que conquistamos nossa humanidade, que nos tornamos um cidadão, um ser de e da cultura. Podemos, igualmente, pensar o social na perspectiva do individual (nosso nome, valores, costumes, etc.) ou do coletivo (códigos e regras que orientam, por exemplo, a conduta de qualquer um).

A crença espontânea, segundo minha leitura, indica que algo, resultante de um biológico, social e coletivo, tornou-se agora daquela criança e sintetiza suas necessidades e possibilidades instrumentais (afetivas, cognitivas, etc.) de

ser e agir no mundo. Mas, es-cutemos, sem qualquer outro comentário o que disse Piaget (1926, págs. XVII e XVIII) sobre a crença espontânea e a importância, no contexto de uma avaliação, de isolarmos daquela a influência externa ou apenas sugerida pelo outro:

Enfim, quando a criança não tem necessidade de raciocinar para responder à questão, mas pode dar uma resposta imediata à questão porque já formulada ou formulável, há crença espontânea. Há, portanto, crença espontânea quando a questão não é nova para a criança e quando a resposta é fruto de uma reflexão anterior e original. Excluimos naturalmente deste tipo de reação, como de resto de cada uma das precedentes, as respostas influenciadas pelos ensinamentos recebidos anteriormente ao interrogatório. Há aí um problema distinto, e naturalmente muito complexo, que consiste em distinguir, nas respostas recebidas, o que provém da criança e o que foi inspirado pela companhia adulta.

Nas cinco reações então consideradas, lembramos aspectos que, para Piaget, são fundamentais quando se interroga a criança sobre o que pensa, por exemplo, dos fenômenos da natureza ou de sua própria vida. São reações fundamentais também para se ter um critério mais seguro do valor das respostas nas famosas provas operatórias de Piaget. Nestas, contudo, prevalece a crença desencadeada, uma vez que é o experimentador quem coloca as situações-problemas e observa ou

discute com a criança sobre as idéias dela ou sobre as hipóteses de trabalho dele, como analisaremos no próximo item.

O interesse em colocar, no contexto desta Mesa-redonda, estas exigências de Piaget para o resgate de um genuíno pensar da criança é que elas nos colocam questões que no cotidiano da sala de aula só conhecemos suas respostas como algo depreciativo de nosso trabalho ou da produção escolar da criança. Por exemplo:

- quando avaliamos a criança, o que avaliamos?

- como reagimos aos tão freqüentes não importismo e fabulação?

- como separar aquilo que veio de nós professores, e que a criança repete por mera sugestão (e que será esquecido logo mais ou permanecerá dissociado de outras aprendizagens), daquilo que passou a ser instrumento de compreensão e de trabalho escolar da criança, mesmo que desencadeado por nós ou por um colega dela?

II. A Perspectiva do Professor ou Psicopedagogo

"O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria verdadeira ou falsa para controlar"

(Jean Piaget, A representação do mundo na criança, 1926, pág. 11)

No item anterior analisamos modos de se avaliar as reações das crianças às situações estudadas por Piaget. Nossa hipótese é que elas seriam úteis ao professor interessado nas diferentes formas de a criança relacionar-se com a aprendizagem, pois poderiam ser transferidas à situação de sala de aula. Saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviando nada, nem confundindo com aquilo que ela apenas repete de nós ou de outro, mas que não lhe faz sentido, são também qualidades do bom professor. Mas, tal como acontece com o experimentador, isto às vezes é considerado como incompatível ao "saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria verdadeira ou falsa, para controlar". E não sou eu quem vai lhes lembrar a importância de tudo isso, quando se assume uma alfabetização apoiada, por exemplo, na perspectiva fundamentada e pesquisada por Ferreiro & Teberosky (1984/1986).

Repetindo uma vez mais, "saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria verdadeira ou falsa, para controlar" supõe (além do saber observar) saber o que perguntar, saber o que problematizar no contexto dos conteúdos e das atividades que o professor necessita valorizar na sala de aula. Imitando, igualmente, uma vez mais aquilo que foi importante teórica e experimentalmente à Piaget e colaboradores, vou retomar aqui as principais perguntas que eles faziam ao avaliar os níveis e os processos de desenvolvimento da criança nas milhares e milhares de

situações analisadas por eles. Penso que isso pode ajudar ao professor avaliar sua atuação na sala de aula, no sentido de poder qualificar o quanto desencadeia na criança respostas que, para Piaget, produzem conhecimento.

As perguntas, questões ou demandas a serem consideradas são as seguintes: (1) observação, (2) reconstituição (atual ou retroativa), (3) antecipação, (4) comparação/verificação/contraposição e (5) explicação/justificativa. Por último e como algo constante a tudo isso comentaremos - mas apenas um pouco, porque já o fizemos em outro lugar (Macedo, 1990) - sobre a difícil e necessária arte de o professor saber propor situações-problema à criança e de saber analisar os erros ou as diferenças que ocorrem quem a elas a criança permite-se enfrentar. Neste sentido, como tornar o erro um observável para criança? Como diferenciar erros internos a um sistema (isto é, contradições criadas quando se afirma e nega uma mesma coisa) de modelos explicativos mais ou menos fortes ou potentes? Como valorizar uma diferença de opinião, estratégia ou de explicação? Como reconhecer, com sinceridade, que a teoria da criança, enquanto teoria, tem o mesmo valor que a nossa (nós que representamos o conhecimento acumulado e admitido socialmente como o melhor), mas que enquanto prova ou valor instrumental é assistemática, contraditória, pouco explicativa, etc.? E que nosso papel é o de ajudá-la a redescobrir ou re-inventar isso que é coletivamente julgado melhor?

OBSERVAÇÃO. Não repetirei aqui tudo aquilo que nos ocupou o primeiro item deste texto. Apenas lembrarei, sabendo-o um tanto trivial, que, se para avaliar há de se perguntar, também há de se observar. E que nós observamos pouco, porque para fazê-lo temos que nos recolher no silêncio de quem olha para ver, de quem ouve para escutar, de quem pode contemplar e admirar o outro, apenas para saber o que ele pensa ou faz. E que para isso nós precisamos tempo e condição para não nos ocuparmos demais com aquilo que diremos ou faremos a seguir. E que um observar, que produz conhecimento, exige do observador uma atividade nada passiva de estruturar com sentido aquilo que lhe é dado contemplar, condição para a arte do refletir, do poder refletir. Como saber isso, nós professores tão sem tempo e tão baru-lhentos?

RECONSTITUIÇÃO (Atual ou Retroativa). Quem ler os livros de relato de pesquisa de Piaget e colaboradores constatará o valor que eles atribuíam ao solicitar à criança que descrevesse as ações que realizava ou que já tinha realizado. Saberá ela transformar em palavras, imagens, etc., algo correspondente ao que fez, no plano das ações? Saberá ela transformar em palavras suas, imagens, etc., algo correspondente ao que seu professor ou o livro disseram? Em que nível de exatidão ela faz isso? Esta pesquisa - avaliar o quanto e o como a criança reconstitui suas ações, as de seu professor, de seus colegas, ou de seus materiais - é fundamental na escola.

ANTECIPAÇÃO. Se recorrer ao passado ou ao presente reconstituindo-os no plano simbólico é fundamental ao desenvolvimento da criança e à sua aprendizagem escolar, o mesmo pode ser dito da antecipação. Aliás, a consideração simultânea de ambas, no aqui e agora de nossas ações, define para Piaget a qualidade reversível de uma ação, que por isso mesmo torna-se operatória (ou seja, transformadora, porque logicamente necessária e possível). E por que isso? Porque a antecipação supõe operar o futuro no presente, supõe ser determinado também por ele. Planejar, projetar, pré-corrigir erros, etc., deduzir algo ainda não ocorrido, mas sobre o qual pode-se concluir (por exclusão ou qualquer outro argumento) são ações fundamentais à aprendizagem escolar da criança; o professor ajuda nisso quando propõe à criança que ouse imaginar o resultado de uma situação, que faça estimativa, que se comprometa com uma resposta sobre a qual a experiência anterior só pode lhe dar algumas pistas. Avaliar os critérios que utiliza para realizar estas antecipações, sua segurança ou não ao fazê-las, etc., são indicadores preciosos do desenvolvimento ou aprendizagem.

COMPARAÇÃO/Verificação/Contraposição. Outro procedimento muito utilizado por Piaget e colaboradores em suas pesquisas é o de criar um "diálogo", na situação experimental, tal que a cri-

ança seja confrontada com dois pontos de vista ou duas respostas, tendo que optar ou decidir-se por uma delas. Refiro-me aos famosos, "Uma outra criança disse-me que...", "Tem mais ou o mesmo tanto na bola ou salsicha...", etc. Este também é um procedimento avaliativo muito importante na sala de aula.

EXPLICAÇÃO/Justificativa.

Sobre este procedimento basta-nos uma simples lembrança. São os famosos "porquês", os "como você sabe?", etc., marca registrada das entrevistas piagetianas e de qualquer situação avaliativa. Mas, aqui, quero chamar a atenção para o também famoso "não sei" como resposta. O que ele significará naquela situação, para aquela criança: suspensão de juízo? dúvida? não quer falar? tem medo de ser avaliada? tem medo de errar?

EM SÍNTESE, busquei deliberadamente neste texto analisar alguns aspectos da situação de avaliação, nem sempre considerados quando se discute este tema. Considera-se mais as respostas certas ou erradas das crianças e não a qualidade de suas reações às situações ou perguntas que lhes fazemos. Considera-se mais o acerto e o erro das crianças com referência àquilo que o livro ou a teoria defendem e não a qualidade e a variedade das intervenções do professor e o movimento de pesquisa ou de produção de co-

nhecimento que estas intervenções desencadeiam na criança. Considera-se mais o que e o como corrigir e não o que e o como observar (na perspectiva da criança) ou o que propor como questão (na perspectiva do professor). Minha suposição é que em uma alfabetização apoiada nas propostas de Ferreiro & Teberosky (1984/1986) estes novos olhares sobre a avaliação são fundamentais, porque orientam a postura do professor de um outro modo. Minha suposição, penso que não por acaso - dada a importância que Piaget teve em parte do trabalho destas autoras -, é que o método clínico adotado por ele ajuda-nos, no momento presente, a avaliar e contribuir à produção escolar da criança de um modo diferente e, talvez, mais instigante.

Referências bibliográficas

Ferreiro, Emilia e Teberosky, Ana. (1984) *PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Macedo, Lino de. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. Em Cleusa de Toledo Aguiar (Org.) *COLETÂNEA DE TEXTOS DE PSICOLOGIA*, volume 1: *PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO*. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990. (págs.345-362)

Piaget, Jean. (1926) *LA REPRÉSENTATION DU MONDE CHEZ L'ENFANT*. Paris: Presses Universitaires de France, 1947 (nova edição).