

Um panorama das pesquisas sobre avaliação assistida no Brasil

Sônia Regina Fiorim Enumo*

Érika da Silva Ferrão*

Alessandra Brunoro Motta*

Elissa Orlandi Moraes*

Maria Beatriz Martins Linhares**

Resumo: A avaliação psicométrica ou tradicional de crianças com necessidades educativas especiais, em geral, confirma as expectativas de pais e professores quanto ao baixo desempenho dessas crianças, principalmente quando são avaliadas as habilidades cognitivas e lingüísticas. Para mudar esse quadro, parece adequado mudar esse enfoque comparativo para um enfoque diferencial, o qual considera o sujeito como seu próprio controle. Da mesma forma, pode-se adotar uma modalidade de avaliação que enfatize menos o produto da aprendizagem anterior, descrevendo seu processo de aprendizagem, identificando as capacidades e a responsividade dessas crianças à mediação ou ao ensino, como o faz a avaliação assistida. Esta forma de avaliação fornece dados mais prescritivos sobre as competências e habilidades dessas crianças. Tem sido tema de pesquisa no Brasil desde a década de 90 do século passado, em dois programas de pós-graduação em Psicologia – na Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto e na Universidade Federal do Espírito Santo. Este artigo apresenta dados obtidos em pesquisas com a avaliação assistida, vista como complementar à avaliação tradicional, e discute aspectos metodológicos de sua aplicação em crianças com necessidades educativas especiais, como alunos do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem, deficiência visual, problemas de comunicação decorrentes de etiologias diversas e crianças internadas com câncer.

Palavras-chave: Avaliação assistida; Avaliação cognitiva; Crianças com necessidades especiais.

Dynamic assessment research in Brazil

Abstract: For the most part, psychometric or traditional assessment of children with special education needs confirms parents and teachers' expectations with regard to the low performance of abovementioned children, mostly when cognitive and linguistic abilities are concerned. In order to change this scenario, it seems appropriate to change this comparative approach into a differential approach, which considers the subject as its own control. Likewise, one can adopt an assessment mode less focused on the outcome of the previous learning, able to describe its learning process, identify the capabilities and the responsiveness of such children to mediation or teaching, in the

* Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade, Vitória, ES, Brasil, CEP 29075-910 e-mail: sonia.enumo@pesquisador.cnpq.br; bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq/MCT. Universidade Federal do Espírito Santo.

** Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, SP, Brasil; e-mail: linhares@fmrp.usp.br; bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq/MCT. Universidade Federal do Espírito Santo.

Dynamic Assessment fashion. This assessment model provides more prescribing data on the competences and abilities of these children. It has been the purpose of researches in Brazil since the last century 1990s. Also, it was the topic of two Psychology Postgraduate Courses – in the University of São Paulo - Ribeirão Preto and in the Federal University of Espírito Santo. This paper presents data achieved in researches conducted on Dynamic Assessment, viewed as a complement to the traditional assessment as well as discusses methodological aspects of its application in children with special education needs, such as students at Grade School having learning disabilities, visual impairment and communication disorders as a result of various etiologies, in addition to hospitalized children with cancer.

Key-words: Dynamic assessment; Cognitive assessment; Children with special needs.

Introdução

A avaliação assistida, dinâmica ou interativa, foi definida por Sternberg e Grigorenko (2002, p. 23) como “(...) avaliação acrescida de uma intervenção instrucional”. Tzuriel (2001) acrescenta outros aspectos além do formato diferenciado do procedimento de aplicação, definindo-a como um procedimento de avaliação do pensamento, percepção, aprendizagem e resolução de problemas, por meio de um processo de ensino ativo, com o objetivo de produzir modificação no funcionamento cognitivo.

Esta modalidade de avaliação psicológica, desenvolvida a partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 70 do século XX, inclui uma diversidade de teorias, metodologia, funções e objetivos, assumindo vários formatos, sendo pioneiro o modelo “clínico” de aplicação, proposto por Feuerstein e Tzuriel, em Israel, modelo seguido pelos psicólogos do Reino Unido (Elliott, Lauchlan & Stringer, 1996). Nos Estados Unidos da América e na Europa, especialmente no contexto de pesquisa, tem-se utilizado o modelo “estruturado”, organizado na seqüência “teste-intervenção-reteste”; sistematização esta que pode ocorrer na aplicação ou na pontuação dos resultados. É possível, assim, observar os ganhos de desempenho

da criança após a ajuda e também verificar se a aprendizagem se mantém, quando a tarefa é reapresentada sem ajuda (Campione, 1989; Elliott et al., 1996; Lidz, 1991; Linhares, 1995).

Para melhor compreender essa proposta, é necessário concebê-la para além de uma modalidade de avaliação com distintos enfoques teóricos e metodológicos: é uma postura a ser adotada pelo examinador, que inclui ajuda ao examinando durante a aplicação do procedimento de avaliação. O examinador assume um papel de mediador de aprendizagem, conforme a definição de Vygotsky (1970/1988) e de Feuerstein, Rand, Hoffman e Miller (1980). Assim, na avaliação assistida, o objetivo consiste em oferecer oportunidades ao indivíduo de expressar seu desempenho potencial, a partir de um contexto de suporte de ensino oferecido por uma pessoa mais habilitada, no caso, o examinador (Lidz, 1991; Lunt, 1994). Este, basicamente, procura identificar e remover barreiras não-intelectuais à expressão da inteligência (Haywood & Tzuriel, 2002).

Essa postura gera uma visão otimista e promissora sobre o desempenho potencial de aprendizagem do indivíduo, direcionando-se para os recursos e as possibilidades de aprendizagem do que para as dificuldades da criança; mas, não se deve considerá-la como uma “medida

do potencial de aprendizagem”. O objetivo é avaliar a mudança de padrão de desempenho reveladora do potencial de aprendizagem, ou seja, a modificabilidade cognitiva (*cognitive modifiability*), como referem Feuerstein e colaboradores (1980), reunindo indicadores reveladores de possibilidades de mudança de padrão de desempenho do indivíduo em comparação a desempenho anteriormente exibido pelo mesmo, servindo o sujeito como seu próprio controle. Assim, na avaliação assistida, o desempenho do indivíduo não é comparado com o de um grupo ou amostragem considerado padrão ou referência, conforme se procede nas normas de padronização dos testes psicométricos tradicionais (Almeida, 1996).

Resumindo, o foco da avaliação assistida consiste em: (a) o ganho de desempenho atingido com a ajuda presente do examinador durante o processo de avaliação e a manutenção do desempenho; (b) a sensibilidade do examinando à instrução e assistência do examinador, ou seja, quantas e quais intervenções de ajuda foram necessárias até a obtenção do sucesso na solução da tarefa; (c) a eficiência de aprendizagem quanto à velocidade de aprendizagem e resolução; e, (d) a amplitude de generalização para situações novas e similares. Nesse sentido, os resultados podem ajudar a subsidiar o planejamento de estratégias para ensinar crianças com necessidades educativas especiais.

Ao se aplicar a avaliação assistida de forma combinada com a avaliação psicométrica, mesmo que sejam epistemologicamente distintas, é possível obter informações diferentes e complementares sobre o funcionamento cognitivo da criança, especialmente das crianças suspeitas ou identificadas na categoria de deficiência mental, com problemas de aprendizagem ou desvantagens culturais, para o adequa-

do ajustamento às demandas do contexto ambiental em que se encontra.

Os pressupostos básicos da avaliação assistida encontram-se na concepção de avaliação sócio-cognitiva, de plasticidade cognitiva do indivíduo e no caráter de modificabilidade decorrente da mediação de aprendizagem (Feuerstein *et al.*, 1980). Vygotsky (1970/1988) traçou as diretrizes que fundamentam a avaliação assistida, as quais se encontram expressas na obra *Formação Social da Mente*. Esse teórico propôs que a avaliação dos recursos cognitivos da criança poderia ser realizada em situações de resolução de problemas, os quais são freqüentemente incluídos em testes psicométricos de inteligência, de forma interativa, guiada pelo examinador adulto ou companheiro mais capaz, a fim de buscar o nível mais elevado (desenvolvimento potencial) em relação ao nível de desempenho expresso no momento atual (desenvolvimento real). Nesse contexto, o autor definiu os conceitos de “aprendizagem mediada” e “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1970/1988). A “aprendizagem mediada” significa que a aprendizagem é um evento social dinâmico, que depende de duas pessoas, uma melhor informada ou mais habilitada do que a outra, possibilitando uma mediação na experiência do aprender a fim de que o menos habilitado se torne capaz progressivamente. A “zona de desenvolvimento proximal”, por sua vez, traz a idéia de que a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O que a criança já sabe fazer sozinha independente, sem ajuda é o desempenho real. Contudo, ao se fornecer um suporte instrucional temporário e uma assistência regulada ao desempenho da criança, oferecendo melhores condições para resolver problemas e tarefas, pode-se avaliar o desempenho potencial para mudança ou

aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se determina através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Na avaliação assistida, o examinador provê um suporte instrucional, temporário e ajustável ao desempenho da criança durante o processo de avaliação, “otimizando” as condições de realização para que a criança possa revelar o seu desempenho potencial. Uma mini-situação de aprendizagem cooperativa é criada como forma de estimular níveis mais altos de desempenho da criança.

Com base nesses pressupostos, o método de avaliação cognitiva, dentro da visão sócio-construtivista, tomou impulso a partir da década de 70 do século XX, principalmente com os estudos de Hamilton e Budoff (1974), Brown e Ferrara (1985), Carlson e Wiedl (1992), Feuerstein, Rand, Jensen, Kaniel e Tzuriel (1987), Haywood e Tzuriel (2002) e Swanson (1995).

Os procedimentos denominados por avaliação assistida, dinâmica ou interativa necessariamente devem incluir a assistência do examinador, o que pode envolver: fornecimento de pistas para organizar a tarefa, *feedback* durante e após a solução, fornecimento de pistas específicas, instrução passo a passo, modelos, demonstrações, sugestões, adicionais verbais de memória (repetição de instrução, autoverbalização), adicional concreto de memória, tolerância ao erro, permissão de novas tentativas, oportunidades para correção, entre outras possibilidades de intervenção de ajuda (Enumo, 2005a; Campione, 1989; Linhares, 1995; Lunt, 1994).

Estrutura-se uma situação de avaliação preferencialmente separada em fases sem e com ajuda do examinador, a saber: (a) fase inicial sem ajuda, em que a criança realiza a tarefa de forma independente com autonomia; (b) fase da assistência, em que a criança recebe ajuda do examinador; (c) fase da manutenção, em que a ajuda é suspensa e retoma-se à condição inicial do examinando realizar a tarefa sem ajuda; e, (d) a fase de transferência, sem ajuda, em que se verifica a generalização da aprendizagem para a situação similar nova e/ou mais complexa.

A avaliação assistida tem sido realizada em situações de resolução de problemas, envolvendo tarefas como: (a) testes psicométricos de inteligência, incluindo o Raven (Budoff, 1987; Carlson & Wiedl, 1992; Hamilton & Budoff, 1974; Rangel & Wechsler, 2006), o WISC (Das & Naglieri, 1992) ou os Cubos de Kohs (Carlson & Wiedl, 1978); (b) resolução de problemas do tipo problemas de perguntas de busca de informação e restrição de alternativas, envolvendo raciocínio de exclusão de possibilidades e desenvolvimento e implementação de estratégias ativas de busca e processamento de informação, como ocorre no *Game of Twenty Questions* (Barton, 1988; Courage, 1989; Linhares, 1998; Linhares, Escolano & Enumo, 2006), problemas de completar séries (Brown & Ferrara, 1985) e problemas de memória de trabalho (Swanson, 1995); (c) problemas aritméticos (Campione & Brown, 1990); (d) compreensão de leitura (Meyers & Little, 1986); (e) avaliações cognitivas do potencial de aprendizagem - Plano de Avaliação do Potencial de Aprendizagem (LPAD - *Learning of Potential Assessment Device*) (Feuerstein et al., 1987); Teste de Modificabilidade do Pensamento Analógico de Crianças (CATM - *Children's*

Analogical Thinking Modifiability Test), Teste de Modificabilidade do Pensamento Inferencial de Crianças (CITM - *The Children's Inferential Thinking Modifiability Test*), Teste de Modificabilidade do Pensamento de Seriação de Crianças (CSTM - *The Children's Seriation Thinking Modifiability Test*) e a Bateria de Modificabilidade Cognitiva (CMB - *The Cognitive Modifiability Battery*) (Tzuriel, 2001); e, (f) avaliação da narrativa (Miller, Gillam & Peña, 2001; Motta, Enumo, Rodrigues & Leite, 2006).

As áreas da Educação, Educação Especial, Psicopatologia e Neuropsicologia, assim como o estudo de diferenças culturais e desenvolvimento humano, têm sido beneficiadas com o uso da avaliação assistida como ferramenta clínica e de pesquisa (Fonseca, 1998; Haywood & Tzuriel, 2002; Sternberg & Grigorenko, 2002). No geral, a aplicação é individualizada; existindo situações de aplicação em grupo (Rand & Kaniel, 1987; Tzuriel & Feuerstein, 1992) e aplicação computadorizada (Tzuriel & Shamir, 2002). Há relatos de uso em diversos contextos de avaliação: crianças em risco de fracasso escolar, em desvantagem social, com retardo mental, surdez, altas habilidades, problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem (crianças e adultos), pré-escolares, estudantes universitários, penitenciários, pacientes com danos cerebrais, esquizofrênicos, adolescentes psicóticos, minorias culturais, na análise da mediação pais-criança, na verificação de habilidades lingüísticas de narrativa; na avaliação de programas de educação cognitiva (*Bright Start* de H. C. Haywood, por exemplo) e de educação pré-escolar (Enumo, 2005a, 2005b, 2005c; Fonseca, 1998, 2001; Haywood & Miller, 2003; Haywood & Tzuriel, 2002; Lidz, 1987, 1991; Miller *et al.*, 2001; Tzuriel, 2001).

Algumas vantagens podem ser identificadas na utilização da avaliação assistida. Primeiramente, trata-se de situação com “validade ecológica” devido a ser um contexto envolvendo ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, os processos de aprendizagem podem ser focalizados na medida em que a criança resolve a tarefa proposta, ou seja, como a criança compreende as instruções iniciais, a definição do problema a ser resolvido, as estratégias empregadas e os processos ativados de “entrada” (*input*), processamento e “saída” (*output*) a auto-avaliação e a justificativa de respostas. Em terceiro lugar, pode-se verificar como funcionam as estratégias de ensino para determinado indivíduo; esse caráter individualizado possibilita a identificação de quais as intervenções ajudaram a melhorar o desempenho da criança em um gradiente de mediação organizado com *feedback* e pistas progressivas e cumulativas de informação e que tipo de recurso foi mais eficaz na assistência, se apenas as pistas verbais foram suficientes ou se foi necessário que as pistas fossem associadas a materiais concretos de apoio para facilitação da atividade mental da criança.

Outra contribuição da avaliação assistida está no fato de fornecer indicadores sobre o potencial de aprendizagem e por permitir diferenciações intragrupo, especialmente em grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de desenvolvimento e com desvantagens culturais (Swanson, 1995). Essas crianças podem ser diferenciadas em grupos segundo suas dificuldades e recursos cognitivos, sendo classificadas em alguns estudos, com diferentes amostras, em crianças *ganhadoras*, que demonstravam melhora no desempenho cognitivo após receber a assistência do examinador; crianças *não-ganhadoras*, que não melhoravam o desempenho ou não

mantinham a melhora do seu desempenho após a suspensão da ajuda, sinalizando que apenas um suporte temporário não parecia ser suficiente, e indicando a necessidade de suporte intensivo e continuado para promover modificações do seu desempenho; crianças com *alto-escore*, que apresentavam bom desempenho, logo, na fase inicial dispensando qualquer auxílio além das instruções adicionais (Dias & Enumo, 2006; Hamilton & Budoff, 1974; Linhares, 1998; Santa Maria & Linhares, 1999). Brown e Ferrara (1985), por exemplo, também diferenciaram perfis cognitivos combinando os resultados de quociente de inteligência (QI) e medidas dinâmicas da velocidade de aprendizagem em situação de avaliação assistida, através do número de pistas necessárias para resolver um problema, e da transferência para outra situação similar. O cruzamento de informações advindas da avaliação psicométrica e da avaliação assistida permitiu identificar os seguintes tipos: o *lento*, aprendizagem lenta, necessitando muitas pistas, pouca transferência e QI rebaixado; o *rápido*, a aprendizagem rápida, necessitando de poucas pistas, ampla transferência e QI elevado; o *dependente-do-contexto*, aprendizagem rápida, com poucas pistas, pouca transferência; o *reflexivo*, aprendizagem lenta, ampla transferência; o *ganhador*, aprendizagem rápida, com poucas pistas, ampla transferência e QI rebaixado. É possível também detectar a sensibilidade e a responsividade da criança às instruções adicionais recebidas no processo de resolução da tarefa, quando a avaliação assistida inclui, na fase de assistência, um gradiente de mediação ou pistas, estruturado em níveis progressivos de ajuda. Algumas crianças necessitam de poucas pistas, ao passo que outras requerem níveis máximos de ajuda incluindo exemplos, demonstrações ou até mesmo o

uso de materiais concretos para compreensão do raciocínio envolvido na solução do problema (Bordin, Linhares & Jorge, 2001; Cunha, 2004; Enumo & Batista, 2000; Paula, 2004; Pereira, Dias & Enumo, 2003; Santa Maria & Linhares, 1999). Usando a avaliação assistida e a psicométrica, Swanson (1995) demonstrou que a avaliação assistida em tarefas de resolução de problemas foi melhor preditora das habilidades acadêmicas de leitura e matemática. Além disso, ao combinar os resultados no WISC-R e os resultados da avaliação assistida conseguiu obter uma diferenciação de subgrupos nos grupos de dificuldades de aprendizagem e de bons leitores. No primeiro, foram diferenciados os seguintes subgrupos: de aprendizagem lenta, disléxicos, ensino deficiente e dificuldade específica de leitura ou matemática; no segundo, por sua vez, encontrou os bem dotados, com desempenho rebaixado em matemática e, por fim, com habilidade em matemática e eficientes do ponto de vista instrucional.

Avaliação assistida: 15 anos de pesquisas brasileiras

Desde o início da década de 90, século passado, há pesquisas sobre avaliação assistida no Brasil, desenvolvidas basicamente em duas instituições de ensino e pesquisa localizadas na região sudeste do país (Enumo, 2005a; Linhares & Enumo, no prelo; Linhares *et al.*, 2006).

Com pesquisas pioneiras no Brasil, a Maria Beatriz Martins Linhares, docente da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) e dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Mental e de Psicologia, vem realizando desde 1991 estudos sobre avaliação cognitiva assistida estruturada, orientando trabalhos de mestrado e doutora-

do na área (Bordin, 2005; Bordin, Linhares & Jorge, 1999; Escolano, 2000, 2004; Escolano & Linhares, 2000; Ferriolli, Linhares, Marturano & Loureiro, 2000; Gera & Linhares, 2000, 2006; Linhares, 1991, 1996, 1998; Linhares, Santa Maria, Escolano & Gera, 1998; Santa Maria & Linhares, 1999). Estes estudos permitiram a elaboração de instrumentos para a avaliação cognitiva assistida de crianças com e sem dificuldade de aprendizagem, como o Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Diversas (JPBFD) e o Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Geométricas (JPBFG) (Linhares *et al.*, 2006), tendo este último sido adaptado para crianças com deficiência visual – Jogo de Perguntas de Busca para Deficientes Visuais – JPBFG-DV (Enumo & Batista, 2000; Enumo, Batista & Ferrão, 2005). Essa adaptação foi feita no final da década de 90, século passado, em pesquisa de pós-doutorado desenvolvida por Sônia Regina Fiorim Enumo, do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação de Cecília Guarnieri Batista, no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Assim, expandiram-se os trabalhos iniciais de Maria Beatriz Martins Linhares e colaboradores para as pesquisas realizadas na UFES e UNICAMP. Em trabalho conjunto entre essas duas últimas instituições, a partir de 1998, alguns estudos foram publicados na área, com avaliação assistida para crianças com deficiência visual, sob a coordenação de Cecília Guarnieri Batista (Batista & Enumo, 2000; Enumo & Batista, 1999, 2000; Enumo *et al.*, 2005). Adotando modalidades menos estruturadas, ou clínicas, de avaliação, o grupo de Cecília G.

Batista tem buscado avaliar capacidades em contextos significativos para a criança, fora da situação de avaliação formalizada, e o trabalho nesse sentido vem sendo caracterizado como “busca de espeztezas” (Batista, Nunes & Horino, 2004). Atualmente, este grupo tem realizado pesquisas com outras abordagens na avaliação dessas crianças - a observação em contexto - principalmente durante interações em situação de brincadeira, como forma de mostrar as capacidades dessas crianças (Batista, comunicação eletrônica, 01/02/2005).

Seguindo essa trajetória, desde 1999, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o grupo de Sônia Regina Fiorim Enumo tem realizado pesquisas na área seguindo o modelo estruturado, aplicado em teses de doutorado (Cunha, 2004; Cunha & Enumo, 2003; Cunha, Enumo & Pedroza, 2004; Dias, 2004; Dias & Enumo, 2006; Enumo, 2005a, 2005b, 2005c; Enumo & Cunha, 2001; Enumo, Cunha, Paula & Dias, 2002; Fonseca, Cunha & Enumo, 2002; Motta *et al.*, 2006; Paula, 2004; Paula & Enumo, no prelo; Paula, Enumo & Maia, 2004). Esses estudos brasileiros utilizam predominantemente métodos e procedimentos envolvidos em jogos de resolução de problemas (Linhares *et al.*, 2006), como o Jogo de Perguntas de Busca de Figuras Geométricas – JPBFG (Linhares, 1991, 1996; Linhares *et al.*, 2006), Jogo de Perguntas de Busca de Geométricas para Crianças com Deficiência Visual – JPBFG-DV (Cunha, 2004; Enumo & Batista, 2000; 2006; Enumo *et al.*, 2005; Fonseca *et al.*, 2002) e Jogo de Perguntas de Busca de Figuras Diversas - JPBFD (Dias, 2004; Dias & Enumo, 2006; Escolano, 2000, 2004; Ferriolli, 2000; Ferriolli *et al.*, 2001; Gera & Linhares, 2000, 2006; Linhares, 1996, 1998; Paula, Fiorot, Amâncio & Silva,

2005). Além dessas tarefas desenvolvidas pelas pesquisadoras brasileiras, foram também utilizados os seguintes instrumentos: (a) o teste de raciocínio analógico – *The Children's Analogical Thinking of Modifiability Test* - CATM (Tzurriel & Klein, 1990), adaptado por Santa Maria e Linhares (1999) e aplicado por Cunha (2004), Paula (2004) e Paula et al. (2005); (b) a prova assistida de avaliação da narrativa (Miller *et al.*, 2001), aplicada por Leite et al. (2004) e Motta et al. (2006); (c) as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini, Custódio, Duarte & Duarte, 1999), adaptadas por Rangel e Wechsler (2006).

Desta síntese, se depreende que as pesquisas sobre avaliação cognitiva assistida no Brasil trabalham com diferentes tipos de sujeitos: (1) crianças com dificuldade de aprendizagem por Ferriolli (2000), Ferriolli et al. (2001); Gera (2001), Linhares (1996, 1998), Linhares et al. (1998), Rangel e Wechsler (2006), Santa Maria e Linhares (1999), na USP-Ribeirão Preto; e por Dias (2004), Dias e Enumo (2006) e Paula et al. (2005) na UFES, em atuação conjunta com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); (2) alunos de primeira série do Ensino Fundamental, por Escolano (2000, 2004) e Escolano e Linhares (2000), na USP-Ribeirão Preto; (3) crianças com deficiência mental, por Santa Maria e Linhares (1999), na USP-Ribeirão Preto; (4) crianças prematuras, por Bordin (2005), Bordin et al. (2001), Klein (2005) e Linhares, Bordin e Carvalho (2004), na USP-Ribeirão Preto; (5) crianças com deficiência visual, por Batista, Horino e Nunes (2004), Cunha (2004); Cunha e Enumo (2003), Enumo e Batista (2000), Enumo et al. (2002, 2005), Fonseca e Cunha (2003); Fonseca et al. (2002), em trabalhos conjuntos do CEPRE-UNICAMP e UFES, além de

intercâmbio internacional com Vitor da Fonseca, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa; e (6) crianças com problemas de comunicação, por Paula (2004), Paula e Enumo (no prelo) e Paula et al. (2004, 2006), na UFES.

Além da avaliação de habilidades cognitivas, a avaliação assistida também tem sido utilizada no país em outros contextos: (1) para a avaliação de habilidades lingüísticas da narrativa em crianças com câncer, por Motta et al. (2005, 2006), e em pré-escolares, por Leite et al. (2004), na UFES; (2) para a avaliação de efeitos de programas de intervenção - em criatividade (Dias, 2004; Dias & Enumo, 2006), programas com sistemas de comunicação alternativa (Paula, 2004; Paula & Enumo, no prelo), na UFES, e para avaliação de programa de ensino regular, por Escolano (2000, 2004), na USP-Ribeirão Preto; e, (3) para a avaliação de fatores não-intelectuais ou afetivo-motivacionais em provas assistidas para crianças com necessidades educativas especiais, por Ferrão (2005), Orlandi et al. (2004) e Paula et al. (2006), na UFES. Também foi usada a avaliação assistida para analisar a mediação materna em dois contextos: (a) interação mãe-criança com deficiência visual (Cunha & Enumo, 2003; Cunha, Enumo & Pedroza, 2004, submetido; Fonseca & Cunha, 2003), especialmente em situação de jogos de dominó, por Cunha (2004), na UFES, em intercâmbio com a FMH (Lisboa); (b) interação da mãe com a criança normal, por Linhares, Martins e Klein (2004); e (c) interação da mãe com criança nascida prematura e com baixo peso ao nascimento (Klein, 2005), na USP-Ribeirão Preto.

Por fim, a avaliação assistida tem sido utilizada no país para analisar a mediação do psicólogo educacional durante a apli-

cação de programas de intervenção em crianças com necessidades especiais, por pesquisadores da UFES (Paula *et al.*, 2006), em intercâmbio com a UNEMAT na área da criatividade (Dias & Enumo, no prelo; Dias, Paula, Ferrão & Enumo, no prelo; Pereira, Dias & Enumo, 2003) e com a Universidade Federal do Rio de Janeiro na área da deficiência visual (Cunha, 2004; Enumo *et al.*, 2002).

Considerações finais

A avaliação assistida é uma abordagem relativamente recente na área da avaliação psicológica. Embora ainda tenha um reduzido conjunto de estudos empíricos no âmbito internacional e no Brasil, alguns resultados mostram que esta é uma abordagem promissora para avaliar crianças em desvantagem (Sternberg & Grigorenko, 2002; Tzuriel, 2001). Nesse sentido, Haywood e Tzuriel (2002) e Tzuriel (2001) destacam algumas conclusões derivadas dos estudos sobre a avaliação assistida: (1) o desempenho nos testes melhora depois da mediação, dependendo do tipo de ensino, sua intensidade, natureza das barreiras cognitivas do indivíduo e da distância psicológica entre o conteúdo de ensino e o conteúdo de desempenho dos testes; os efeitos do ensino são mais visíveis e efetivos em tarefas difíceis, complexas e/ou abstratas; (2) a mediação de estratégias lógicas, entre o pré e o pós-teste, leva a um grande incremento do desempenho, diferentemente do mero ensino de conteúdo, do fornecimento de pistas para respostas corretas (*graduated prompts*) ou da não-intervenção; (3) na avaliação assistida, é possível ocorrer a transferência de estratégias mediadas para a solução de novos problemas (que é o resultado principal de qualquer aprendiza-

gem), o que ocorre mais facilmente para a transferência próxima do que para a distante, em especial quando o ensino mediacional contém estratégias pedagógicas especialmente planejadas para a promoção da transferência; isto quer dizer que "(...) a transferência não é um acidente e não ocorre por sorte, mas tem que ser promovida de modo direto e ativo" (p.45); da mesma forma, a avaliação assistida é mais preditiva do desempenho acadêmico para pessoas com deficiência mental do que para aqueles sem o problema (Tzuriel, 2001); (4) a avaliação assistida permite uma estimativa do potencial de aprendizagem, estando substancialmente relacionada à aprendizagem e desempenho em situações de ensino, como na escola, quando comparada às estimativas feitas por testes estáticos e normativos; (5) a observação da aplicação de provas assistidas ou dinâmicas fornece mais informações úteis para professores do que a observação de provas psicométricas estatísticas; (6) a avaliação assistida permite obter um conhecimento que poderia ser impossível ou mesmo difícil de obter com a utilização de testes normativos, como nos casos de examinandos que relutam em responder, com sérios impedimentos de linguagem, que tem um bloqueio do ponto de vista psicopatológico de suas habilidades para se engajar efetivamente em tarefas de solução de problemas, com transculturalismo, que sofrem discriminação social, que tem conhecimento básico inadequado para a idade, com autoconceito negativo como aprendiz e/ou com hábitos improdutivos frente a situações de solução de problemas. Além de fornecer dados sobre a modificabilidade cognitiva a partir da interação mãe-criança em pesquisas desenvolvimentistas e para a avaliação de programas de educação cognitiva; (7) o conceito de potencial de aprendizagem da

avaliação assistida é útil para a habilitação ou reabilitação, inclusive para casos de danos cerebrais e desordens psiquiátricas; e, (8) na avaliação assistida descartam-se previsões pessimistas, assumindo-se postura otimista combinada com programas de educação cognitiva para crianças e adolescentes.

Segundo Haywood e Tzuriel (2002), a mediação da aprendizagem para ser efetiva precisa atender aos seguintes aspectos: (a) ter clara especificação das tarefas que serão apresentadas à criança; (b) recusar o desconhecimento como um indicador de inabilidade; (c) mediar as operações metacognitivas essenciais dentro das tarefas de aprendizagem; (d) ter expectativa de sucesso; e, (e) dar especial atenção às barreiras afetivas e motivacionais para investir na aprendizagem, avaliando as funções cognitivas deficientes, os tipos de mediação e ocorrência dos fatores não-intelectuais, como reforçam Tzuriel e Samuels (2000).

Por ser um modelo relativamente novo na Psicologia, a avaliação assistida ainda apresenta alguns problemas (Haywood & Tzuriel, 2002; Sternberg & Grigorenko, 2002; Tzuriel & Samuels, 2000): (a) problemas psicométricos, como a questão da fidedignidade, que é alta apenas quando se utilizada no formato estático (sem a mediação); (b) é necessário ainda saber como estabelecer a validade da avaliação assistida; (c) esta modalidade de avaliação não é ensinada nos cursos de graduação, mas somente em *workshops*; (d) consome muito tempo; e, (e) exige julgamento subjetivo para determinar: quais funções cognitivas estão deficitárias e requerem mediação, que tipo de mediação dispensar, quando a mediação não é mais necessária e como interpretar diferenças no desempenho pré e pós-mediação. Diante do grau de subjetividade desse tipo de avaliação,

é importante fazer o cálculo de concordância entre examinadores (...) (Enumo, 2005a, p. 345). Contudo, diante dos dados mostrando a adequação da avaliação assistida para vários tipos de populações, pode-se considerar que o investimento na capacitação de profissionais de Psicologia nesta área contribuiria para mudanças no quadro da inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, na medida em que estas teriam suas características melhor avaliadas.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (1996). Considerações em torno da medida da inteligência. In L. Pasquali (Org.), *Teoria e métodos de medida em Ciências do Comportamento* (pp. 199-225). Brasília, D.F.: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/Instituto de Psicologia/UnB, INEP.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Barton, J. (1988). A problem-solving strategies in learning disabled and normal boys: Developmental and instructional effects. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 184-191.
- Batista, C. G., & Enumo, S. R. F. (2000). Desenvolvimento humano e seus impedimentos: O caso da Deficiência Visual. In H. A. Novo. & M. C. S. Menandro (Orgs.), *Olhares diversos: Estudando o desenvolvimento humano* (pp.157-174). Vitória, ES: CAPES/PROIN, PPGP/UFES.
- Batista, C. G., Horino, L. E., & Nunes, S. S. (2004). Avaliação assistida de

- habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 381-393.
- Batista, C. G., Nunes, S. S., & Horino, L. E. (2002). Assisted assessment of cognitive abilities in children with organic problems: Problems and possible solutions. In B. van Oers, W. Wardekker, S. Blom, E. Elbers, B. Pompert & R. van der Veer (Eds.), *Book of Abstracts of V Congress of International Society for Cultural Research and Activity Theory: Dealing with diversity* (p. 458). Amsterdam, The Netherlands: ISCRAT.
- Bordin, M. B. M., Linhares, M. B. M., & Jorge, S. M. (2001). Aspectos cognitivos e comportamentais na média meninice de crianças pré-termo de $\square 1.500g$. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (1), 49-57.
- Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Budoff, M. (1987). Measures for Assessing Learning Potential. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach of evaluating learning potential* (pp. 173-195). New York: Guilford Press.
- Campione, J. C. (1989). Assisted assessment: Taxonomy of approaches and an outline of strengths and weakness. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 151-165.
- Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1978). Use of testing-the limits procedures in the assessment of intellectual capabilities in children with learning difficulties. *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 559-564.
- Carlson, J. S., & Wiedl, K. (1992). The dynamic assessment of intelligence. In H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Iterative assessment* (pp. 167-186). New York: Springer-Verlag.
- Courage, M. L. (1989). Children's inquiry strategies in referential communication and in the Game of Twenty Questions. *Child Development*, 60, 877-886.
- Cunha, A. C. B. (2004). *Avaliação cognitiva de crianças com baixa visão leve por procedimentos tradicional e assistido e suas relações com comportamentos e mediação materna*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. Resumo disponível em <http://www.ufes.br/~dpg/psicologia>
- Cunha, A. C. B., & Enumo, S. R. F. (2003). Desenvolvimento da criança com Deficiência Visual (DV) e interação mãe-criança: Algumas considerações. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (1), 33-46. Disponível em <http://www.sp-ps.org.pt>
- Cunha, A. C. B., Enumo, S. R. F., & Pedroza, C. P. (2004). Será que o meu filho tem potencial de aprendizagem? Breve análise da relação entre avaliação cognitiva dinâmica da criança com deficiência visual e interação mãe-criança. *Integrar*, 21, 47-52.
- Cunha, A. C. B., Enumo, S. R. F., & Canal, C. P. P. (2006) Relações entre avaliações cognitivas, assistida e tradicional, de crianças com deficiência visual e padrões maternos de mediação durante jogos de dominó. In A. Garcia (Org.), *Relacionamento interpessoal: Estudos e pesquisas* (pp. 39-54). Vitória, ES: UFES, Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal.
- Cunha, A. C. B., Enumo, S. R. F., & Canal, C. P. P. (submetido). Análise do padrão

- de mediação materna na interação mãe-criança com deficiência visual: Uma adaptação da *Mediation Learning Experience (MLE) Rate Scale*. *Revista Brasileira de Educação Especial*.
- Das, J. P., & Naglieri, J. (1992). Assessment of attention, simultaneous-successive coding, and planning. In H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive assessment* (pp. 207-232). New York, Springer-Verlag.
- Dias, T. L. (2004). *Criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem: Avaliação e intervenção através de procedimentos tradicional e assistido*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. Resumo disponível em: <http://www.ufes.br~dpg/psicologia>
- Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (2006). Criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem: Avaliação e intervenção através de procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 69-78.
- Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (no prelo). Alunos com dificuldade de aprendizagem: Aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais dentro de um programa de criatividade no Ensino Fundamental. *Revista da Faculdade de Educação da UNEMAT*.
- Dias, T. L., Ferrão, E. S., Paula, K. M. P., & Enumo, S. R. F. (no prelo). Avaliação assistida: Contribuições a programas de intervenção para crianças com necessidades educativas especiais. In J. C. Alchieri & R. M. Cruz (Orgs.), *Avaliação psicológica no contexto iberoamericano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Elliot, J., Lauchlan, F., & Stringer, P. (1996). Dynamic assessment and its potential for educational psychologists-Part 1: Theory and practice. *Educational Psychology in Practice*, 12 (3), 152-160.
- Enumo, S. R. F. (2005a). Avaliação assistida para crianças com necessidades educativas especiais: Um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (3), 335-354. Disponível em <http://www.scielo.br>
- Enumo, S. R. F. (2005b). Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais em situação de pesquisa-intervenção: Dificuldades e algumas soluções. In H. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (v. 16, pp. 310-330). Santo André: ESETEc.
- Enumo, S. R. F. (2005c). Pesquisa e intervenção com crianças com necessidades educativas especiais: Dificuldades e algumas soluções. In Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Org.), *Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento, X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES. Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completos* (pp. 149-167). Disponível em: <http://www.simpsodes.pro.br>
- Enumo, S. R. F., & Batista, C. G. (2000). Evaluating cognitive abilities of visually impaired children. In C. Stuenkel, A. Arditi, A. Horowitz, M. A. Lang, B. Rosenthal, & K. R. Seidman (Eds.), *Vision rehabilitation: Assessment, interventions and outcomes*. (pp.379-381). EUA: Sweets & Zeitlinger Pb.
- Enumo, S. R. F., & Batista, C.G. (2006). Avaliação cognitiva assistida com o Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Geométricas para Crianças com Deficiência Visual (PBFV-DV). In M.

- B. M. Linhares, A. C. M. Escolano & S. R. F. Enumo (Orgs.), *Avaliação assistida: Fundamentos, procedimentos e aplicabilidade* (pp.87-101). São Paulo: Casa do Psicólogo (<http://www.casadopsicologo.com.br>)
- Enumo, S. R. F., Batista, C. G., & Ferrão, E. S. (2005). Uma proposta de avaliação de aspectos do desenvolvimento cognitivo e acadêmico de crianças com deficiência Visual. In S. R. F. Enumo, S. S. Queiroz & A. C. Ortega (Orgs.), *Desenvolvimento e aprendizagem humana: Temas contemporâneos* (pp. 45-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Enumo, S. R. F., & Cunha, A. C. B. (2001). Intervenções comportamentais e cognitivas em pessoas com deficiências. In B. Rangé (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: Um diálogo com a Psiquiatria* (pp. 499-512). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Enumo, S. R. F., Cunha, A. C. B., Paula, K. M. P., & Dias, T. L. (2002). Comportamentos do mediador e da criança com deficiência visual na avaliação assistida de habilidades cognitivas. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 10 (1), 71-84.
- Escolano, A. C. M. (2000). *Avaliação cognitiva assistida em situação de resolução de problema na predição do desempenho escolar de crianças de primeira série do primeiro grau*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo.
- Escolano, A. C. M. (2004). *Fatores de risco e mecanismos de proteção na trajetória de desenvolvimento de escolares de primeira à quarta série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo.
- Escolano, A. C. M., & Linhares, M. B. M. (2000). Assistida cognitiva assistida em situação de resolução de problema na predição do desempenho escolar de crianças de primeira série do primeiro grau. In Alves, Z. M. M. B., Japur, M. & Santos, M. A. (Orgs.), *Livro de artigos do III Seminários de Pesquisa - Tomo II* (pp. 55-63). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo.
- Ferrão, E. S. (2005). *Fatores afetivo-motivacionais e comportamentais do desempenho de crianças em provas assistidas de habilidades cognitivas: Uma proposta de avaliação* (Projeto de pesquisa aprovado em Exame de Qualificação de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Ferriolli, S. H. T. (2000). *Indicadores de potencial cognitivo de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, obtidos através da avaliação assistida*. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo.
- Ferriolli, S. H. T., Linhares, M. B. M., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2001). Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (1), 35-43.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M. R., Kaniel, S., & Tzurriel, D. (1987). Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model. In C. S. Lidz. (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 35-51). New York/London: Guilford Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental*

- enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Illinois, Scott, Foresman and Company.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Lisboa: Âncora.
- Fonseca, V., & Cunha, A. C. B. (2003). *Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação familiar: Prevenção das perturbações do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Editora da Faculdade de Motricidade Humana.
- Fonseca, V., Cunha, A. C. B., & Enumo, S. R. F. (2002). O desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual e suas perspectivas de avaliação: da abordagem padronizada à avaliação dinâmica. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 9 (1-2), 75-91.
- Fundação Getúlio Vargas (2003). *Retratos da deficiência no Brasil*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/deficiencia-br/PDF>
- Gera, A. (2001). *Estratégias de pergunta de busca de informações na resolução e problemas em situação de avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo.
- Gera, A., & Linhares, M. B. M. (2006). Jogo de Perguntas de Busca de Figuras Diversas. In M. B. M. Linhares, A. C. M. Escolano & S. R. F. Enumo (Orgs.), *Avaliação assistida: Fundamentos, procedimentos e aplicabilidade* (pp. 45-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hamilton, J. L. & Budoff, M. (1974). Learning potential among the moderately and severely mentally retarded. *Mental Retardation*, August, 33-36.
- Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (2002). Applications and challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*, 77 (2), 40-63.
- Haywood, H. C., & Miller, M. B. (2003). Dynamic assessment of adults with traumatic brain injuries. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3, 137-163. Disponível em: <http://www.iacep.coged.org>
- Klein, V. C. (2005). *Interação entre mães e crianças pré-escolares nascidas pré-termo e com muito baixo peso em situações lúdicas e de ensino*. Dissertação de Mestrado não publicada. Ribeirão Preto, SP: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Leite, L., Motta, A. B., Orlandi, E., Enumo, S. R. F., & Rodrigues, M. M. P. (2004, julho). Contar histórias: Avaliação da narrativa por procedimento assistido, em pré-escolares. Em Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Org.), *Anais Eletrônicos da 56ª Reunião Anual da SBPC*. Cuiabá, MT: SBPC.
- Lidz, C. S. (Ed.) (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. London: Guilford Press.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: The Guilford Press.
- Linhares, M. B. M. (1991, outubro). Avaliação assistida: Um procedimento de observação e análise do desempenho em situação de resolução de problemas. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Programas e Resumos da XXI Reunião Anual de Psicologia* (p. 77). Ribeirão Preto: SBP.

- Linhares, M. B. M. (1995). Avaliação assistida: Fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11* (1), 23-31.
- Linhares, M. B. M. (1996). Avaliação assistida em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Temas de Psicologia, 4* (1), 17-32.
- Linhares, M. B. M. (1998). Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: Indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problema. In A. W. Zuardi, E. M. Marturano, M. A. C. Figueiredo & S. R. Loureiro (Orgs.), *Estudos em Saúde Mental* (pp. 121-147). Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental. Ribeirão Preto: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (no prelo). Avaliação assistida de crianças no Brasil. In J. C. Alchieri & R. M. Cruz (Orgs.), *Avaliação psicológica no contexto iberoamericano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Linhares, M. B. M., Escolano, A. C. M., & Enumo, S. R. F. (2006). *Avaliação assistida: Fundamentos, procedimentos e aplicabilidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Linhares, M. B. M., Bordin, M. B. M., & Carvalho, A. E. V. (2004). Aspectos do desenvolvimento psicológico da criança ex-prematura na fase escolar. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 75-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Linhares, M. B. M., Martins, I. M. B., & Klein, V. C. (2004). Mediação materna como processo de promoção e proteção do desenvolvimento da criança nascida prematura. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 39-74). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Linhares, M. B. M., Santa Maria, M. R., Escolano, A. C. M., & Gera, A. A. (1998). Avaliação cognitiva assistida: Uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. *Temas em Psicologia, 6* (3), 231-254.
- Lunt, J. (1994). A prática da avaliação. In H. Daniels (Org.), *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. (M. S. Martins & E. J. Cestari, Trad, pp. 219-252). Campinas, SP: Papirus.
- Meyers, J., & Little, S. (1986). Assessment of learning process. *Exceptional children, 53* (2), 138-144.
- Miller, L., Gillam, R. B., & Peña, E.D. (2001). *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative abilities*. Austin, Texas: Proed.
- Motta, A. B., Enumo, S. R. F., Rodrigues, M. M. P., & Leite, L. (2006). Contar histórias: Uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia, 10* (1), 157-167.
- Motta, A. B., Enumo, S. R. F., Leite, L., Orlandi, E., Maia, C. C., Dias, T.L., & Rodrigues, M. M. P. (2005). Telling stories: A proposal of dynamic assessment of the narrative in children with cancer. In International Association for Cognitive Education and Psychology (Ed.), *Proceeding of Tenth Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology* (p. 88), Durham, UK: IACEP.
- Orlandi, E., Ferrão, E. S., & Enumo, S. R. F. (2004). Uma proposta de avali-

- ação de fatores não-intelectuais do desempenho de crianças com provas assistidas de habilidades cognitivas. *Livro de Programa e Resumos da IV Jornada de Iniciação Científica da UFES* (p. 61). Vitória, ES: UFES.
- Paula, K. M. P. (2004). *Avaliação Assistida: Análise de indicadores cognitivos, comportamentais e afetivo-motivacionais em crianças na situação de intervenção com sistema de comunicação alternativa*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Paula, K. M. P., & Enumo, S. R. F. (no prelo) Avaliação cognitiva assistida em crianças na situação de intervenção com sistemas de CAA. In L. R. O. P. Nunes, M. Pelosi & M. Gomes (Orgs.), *Retrato da comunicação alternativa no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Paula, K. M. P., Enumo, S. R. F., & Maia, C. C. (2004, outubro). Acquisition and use of AAC in brazilian school context through the dynamic assessment. In International Society for Augmentative and Alternative Communication (Ed.), *Proceedings of 11^a Biennial Convention of the ISAAC*. Natal, Brasil: ISAAC.
- Paula, K. M. P., Enumo, S. R. F., Sousa, G. P., Roseiro, C. P., Venturini Sobrinho, A., Vieira, C. Z., & Turini, F. A. (2006, agosto). Categorias de interação entre experimentador-criança em situação de avaliação assistida e intervenção com sistema de comunicação alternativa [Resumo]. In Universidade Federal do Espírito Santo (Org.), *Anais do X Simpósio Capixaba de Educação Inclusiva* (pp. 279-280). Vitória, ES: UFES.
- Paula, K. M. P., Fiorot, M. A., Amâncio, E. P., & Silva, I. N. (2005, setembro). Avaliação assistida em crianças com indicação de dificuldades escolares [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (Org.), *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p. 201). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, M. J. S. B., Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (2003, setembro). Análise da mediação do aplicador durante a avaliação cognitiva dinâmica de alunos com indicação de dificuldade de aprendizagem. In Universidade Federal do Espírito Santo (Org.), *Anais Eletrônicos do VII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. Vitória, ES: UFES.
- Rand, Y., & Kaniell, S. (1987). Group administration of LPAD. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 196-214). London: Guilford Press.
- Rangel, D. A. R. M., & Wechsler, S. M. (2006). Avaliação assistida em crianças com queixas de dificuldades escolares: Uma proposta de avaliação. In M. B. M. Linhares, A. C. M. Escolano & S. R. F. Enumo (Orgs.), *Avaliação cognitiva assistida: Fundamentos, procedimentos e aplicabilidade* (pp. 113-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santa Maria, M. R. (1999). *Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem escolar e deficiência mental*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Santa Maria, M. R., & Linhares, M. B. M. (1999). Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), 12 (2), 395-417.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press.
- Swanson, H. L. (1995). Using the cognitive processing test to assess ability: Development of a dynamic assessment measure. *School Psychology Review*, 24, 672-693.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tzuriel, D., & Feuerstein, R. (1992). Dynamic group assessment for prescriptive teaching: differential effects of treatments. In C. H. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive assessment* (pp. 187-206). New York: Springer-Verlag.
- Tzuriel, D., & Klein, P. S. (1990). *The Children's Analogical Thinking Modifiability Test: Instruction manual*. Ramat-Gan: School of Education Bar Ilan University.
- Tzuriel, D., & Samuels, M. T. (2000). Dynamic assessment of learning potential: Inter-rater reliability of deficient cognitive functions, types of mediation, and non-intellective factors. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1, 2-23. Disponível em: <http://www.iacep.coged.org>
- Tzuriel, D., & Shamir, A. (2002). The effects of mediation in computer assisted dynamic assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 21-32.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipola Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Traduzido do original de 1970).

