

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 40, (Jan/Dez) de 2024  
ISSN: 2178-7476



**PROCESSOS MEDIACIONAIS NA AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS DE  
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

**MEDIATIONAL PROCESSES IN THE ASSESSMENT OF CHILDREN WITH DEVELOPMENT AND  
LEARNING PROBLEMS**

**PROCESOS MEDIACIONALES EN LA EVALUACIÓN DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE  
DESARROLLO Y APRENDIZAJE**

**Sônia Regina Fiorim Enumo**

Professora Emérita da Universidade Federal do Espírito Santo

e-mail: soniaenumo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9038-6151>

**Ana Cristina Barros da Cunha**

Professora Associada, Departamento de Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade

Federal do Rio de Janeiro, UFRJ

e-mail: acbcunha@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-0839-0130>

**Kely Maria de Sousa Pereira**

Professora Associada do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

e-mail: kely.m.pereira@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0001-9095-6556>

**Tatiane Lebre Dias**

Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso  
(UFMT) e do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI-UFMT)

e-mail: tatiane.dias@ufmt.br

<https://orcid.org/0000-0002-9515-1578>

**Resumo**

---

Este ensaio teórico discute sobre a mediação do adulto analisando estudos sobre avaliação de crianças com problemas de desenvolvimento e de aprendizagem que a proposta foi promover o desenvolvimento e a inclusão escolar e social. Os estudos analisados baseiam-se em pressupostos da teoria sociointeracionista de Vygotsky e da Theory of Structural Cognitive Modifiability (MCE) e Mediated Learning Experience (MLE) desenvolvidas por Reuven Feüerstein. Esses estudos utilizaram a escala Mediated Learning Experience Rating Scale (MLERS), proposta por C. Lidz, adaptada para o Brasil para avaliar a mediação em diferentes contextos de interação adulto-criança: a) mãe-criança com deficiência visual; b) professor-aluno com dificuldades de aprendizagem; e c) interação do avaliador com a criança com problemas de comunicação. Os resultados desses estudos mostram como auxiliar a criança a alcançar melhores níveis de competência cognitiva e social durante a avaliação psicológica. Dessa forma, é possível promover a aprendizagem da criança com dificuldades ou deficiências.

**Palavras-chave:** Mediação. Problemas de aprendizagem. Desenvolvimento infantil.

### **Abstract**

This theoretical essay discusses adult mediation by analyzing studies on the assessment of children with developmental and learning problems whose proposal was to promote development and school and social inclusion. The studies analyzed are based on assumptions of Vygotsky's sociointeractionist theory and the Theory of Structural Cognitive Modifiability (MCE) and Mediated Learning Experience (MLE) developed by Reuven Feüerstein. These studies used the Mediated Learning Experience Rating Scale (MLERS), proposed by C. Lidz, adapted for Brazil to evaluate mediation in different contexts of adult-child interaction: a) mother-child with visual impairment; b) teacher-student with learning difficulties; and c) interaction between the evaluator and the child with communication problems. The results of these studies show how to help children achieve better levels of cognitive and social competence during psychological assessment. In this way, it is possible to promote the learning of children with difficulties or disabilities.

**Keywords:** Mediation. Learning problems. Child development.

### **Resumen**

Este ensayo teórico aborda la mediación adulta analizando estudios sobre la evaluación de niños con problemas de desarrollo y aprendizaje cuya propuesta fue promover el desarrollo y la inclusión escolar y social. Los estudios analizados se basan en supuestos de la teoría sociointeracionista de Vygotsky y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) y la Experiencia de Aprendizaje Mediado (MLE) desarrolladas por Reuven Feüerstein. Estos estudios utilizaron la Escala de Calificación de Experiencias de Aprendizaje Mediado (MLERS), propuesta por C. Lidz, adaptada para Brasil para evaluar la mediación en diferentes contextos de interacción adulto-niño: a) madre-niño con discapacidad visual; b) profesor-alumno con dificultades de aprendizaje; y c) interacción entre el evaluador y el niño con problemas de comunicación. Los resultados de estos estudios muestran cómo ayudar al niño a alcanzar otro nivel de competencia cognitiva y social durante la evaluación psicológica. De esta forma, se puede favorecer el aprendizaje de niños con dificultades o discapacidad.

**Palabras clave:** Mediación. Problemas de aprendizaje. Desarrollo infantil

### **Introdução**

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido tema de estudos teóricos e metodológicos voltados à proposição de práticas inclusivas, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessa população (SILVA; CARVALHO, 2017). Essas propostas surgiram nos anos 80 do século passado (BRASIL, 1999) e tiveram maior destaque a partir da década de 1990, com a elaboração de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e a formulação de políticas públicas nacionais no campo da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001)

e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Mais recentemente, o paradigma da inclusão ganhou força com a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Esta lei fomenta uma discussão importante no cenário nacional a respeito dos princípios e orientações para uma sociedade inclusiva. Pautado em um paradigma de inclusão, almeja-se uma sociedade contemporânea, na qual a cidadania de indivíduos e coletivos seja garantida para uma convivência social plenamente inclusiva. Esta é uma forma de se contrapor a um passado historicamente marcado pela rejeição e segregação das minorias, como é o caso de pessoas com deficiência.

Mesmo com esses dispositivos legais, o processo de inclusão continua enfrentando inúmeras dificuldades. A inclusão ainda é um grande desafio, por exemplo, especialmente para os docentes e sua formação na área, desde os anos 1980 (ENUMO, 1989; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; SILVEIRA et al., 2014).

Assim, a temática da inclusão continua sendo de grande relevância científica e social, especialmente quando se considera dados da população brasileira, visto que há 18,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, com dois anos ou mais, na população geral de 203.062.512 habitantes, conforme levantamento efetuado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Em termos educacionais, os números são críticos, com taxa de analfabetismo de 19,5%, contra 4,1% entre pessoas sem deficiência; além disso, apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o Ensino Médio (IBGE, 2023).

Esse panorama evidencia a enorme desvantagem que as pessoas com deficiência enfrentam no âmbito educacional. Considerando que o nível de escolaridade tem forte impacto na empregabilidade, o cenário se torna mais grave, pois a participação no mercado de trabalho, em 2022, foi de 29,2%, enquanto para pessoas sem deficiência ficou em 66,4%; o nível de ocupação de pessoas com deficiência foi de 26,6% e cerca de 55% trabalhavam na informalidade (IBGE, 2023). Nessa população, há um grande número de crianças em idade escolar, para as quais, as políticas públicas de inclusão, ainda que sejam uma medida legítima de investimento no capital humano, nem sempre produzem o pleno exercício da cidadania e acesso aos demais recursos sociais oferecidos à população de forma geral.

Frente a esses desafios, a Psicologia, em interface com outras áreas, como a Educação, pode oferecer reflexões teóricas e medidas práticas para auxiliar nesse processo. É necessário propor novas formas de compreensão dos processos de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa com deficiência, com destaque para modelos teóricos e metodológicos de avaliação psicológica que favoreçam o contexto atual de inclusão. Com um papel importante na promoção de processos inclusivos, a avaliação psicológica aplicada à pessoa com deficiência deve ser objeto de reflexão pelos psicólogos, sejam pesquisadores ou profissionais (LINHARES; ESCOLANO; ENUMO, 2006; MOTTA-LOSS et al., 2012). A função da avaliação psicológica nos diversos contextos deve ser

sempre revisitada, pois, historicamente, em parte, se constituiu como uma medida diagnóstica que legitimou rótulos discriminatórios, favorecendo os processos de exclusão escolar e social de diferentes grupos com deficiência (ANACHE, 2018).

A partir da segunda metade do século XX, novas premissas teóricas do campo da avaliação psicológica têm sido propostas para atender as demandas da população com deficiência e de uma sociedade cada vez mais consciente e ansiosa por exercer seus direitos à inclusão (MOTTA-LOSS et al., 2012). Isso tem exigido amplas reflexões sobre métodos e boas práticas a serem adotadas na avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dessa população (LINHARES; ESCOLANO; ENUMO, 2006).

Parte dessas reflexões sobre a avaliação apoia-se na premissa de VYGOTSKY (1991) de que *“(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”* (p. 101). É uma premissa que destaca o processo de mediação do outro mais capaz, e orienta a perspectiva teórico-metodológica deste ensaio. Assim, o objetivo central envolve analisar alguns modelos e práticas de avaliação cognitiva e socioemocional de crianças, que incluem procedimentos de mediação, em consonância com abordagens e metodologias atuais em atenção às deficiências, em especial para as crianças com desenvolvimento atípico (deficiência visual, intelectual, múltiplas deficiências, por exemplo) e para aquelas com dificuldades de aprendizagem.

Os estudos realizados nessa área se baseiam em pressupostos de teorias cognitivistas propostas no início do século XX, como a Teoria Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991) de Lev S. Vygotsky (1896-1934). Também se apoiam em aportes teóricos mais contemporâneos, propostos a partir de 1950, como a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural/*Theory of Structural Cognitive Modifiability* (MCE) (FEÜERSTEIN et al., 1980) e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada/*Mediated Learning Experience* (EAM) (FEÜERSTEIN; FEÜERSTEIN, 1991), de Reuven Feüerstein (1921-2014), a partir de sua prática clínica como psicólogo educacional e pesquisador no campo da cognição.

### **A mediação em processos de avaliação psicológica: fundamentos e prática**

Para uma efetiva prática inclusiva, deve-se partir de uma mudança paradigmática de interpretação do fenômeno da deficiência, para a qual a Psicologia tem oferecido importante contribuição, mediante fundamentos teóricos e metodológicos para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem humana (CUNHA; ENUMO, 2010a; ENUMO, 2005; LINHARES, 1995; STERNBERG; GRIGORENKO, 2002). Nessa perspectiva, destacam-se as abordagens de L. S. Vygotsky (1984/1991) e de R. Feüerstein (FEÜERSTEIN et al., 1980; FEÜERSTEIN; FEÜERSTEIN, 1991).

Esses autores fornecem modelos teóricos que podem subsidiar boas práticas de uma educação inclusiva, fundamentais para a análise do conceito de mediação. Historicamente, Vygotsky primeiro destacou as relações sociais no desenvolvimento cognitivo e propôs o conceito de “zona de

desenvolvimento proximal” (ZDP), entendida como (...) a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução de problema individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema com a orientação ou colaboração de parceiros mais capazes (...)” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Posteriormente, Feüerstein conceituou a EAM (FEÜERSTEIN; FEÜERSTEIN, 1991) e inclui a presença de um mediador que se interpõe entre o estímulo e o organismo, e entre este e sua resposta, ao interpretar e dar significado aos estímulos, tornando a aprendizagem intencional, otimizando, assim, o processo (TZURIEL, 2013).

A interação entre a criança e um interlocutor mais competente, ou seja, de maior nível de desenvolvimento cognitivo, quer seja a mãe, o professor ou seus pares, tem sido indicada como um importante suporte para promoção do desenvolvimento das diversas competências da criança. Os comportamentos e o padrão de mediação do outro podem tanto influenciar quanto serem influenciados pelo desempenho da criança (TZURIEL, 2001). Nesse sentido, é relevante refletir sobre a mediação, sua importância e função como promotora do desenvolvimento da criança com deficiência e como forma de assegurar a competência cognitiva necessária em toda e qualquer situação de aprendizagem.

As perspectivas teóricas de compreensão do desenvolvimento e aprendizagem se complementam e colocam a mediação como central. Como a mediação diz respeito à postura de um adulto (mais competente), que intervém no processo de aprendizagem, os estímulos ambientais são interpretados de modo a indicar à criança o quanto são relevantes e significativos e devem ser, portanto, alvo de sua atenção (FEÜERSTEIN; FEÜERSTEIN, 1991; CUNHA; FONSECA, 2003; KLEIN, 1996; LIDZ, 1991, 2002; TZURIEL, 2001, 2013). Essas teorias fornecem, então, os fundamentos do conceito de mediação. Mais especificamente, os conceitos de ZDP e de “aprendizagem mediada” demarcam as discussões sobre a avaliação das funções psicológicas e do desenvolvimento humano.

Na visão sociointeracionista de Vygotsky (1984/1991), o desenvolvimento cognitivo é influenciado pelo contexto sociocultural e mediado pela aprendizagem, na qual duas pessoas, uma mais bem informada ou mais competente que a outra (o adulto) tem o papel de mediador no processo de aprendizagem do outro (a criança), auxiliando-o a atingir níveis mais elaborados de desenvolvimento. Ainda de acordo com esse autor, o desenvolvimento cognitivo da criança se pauta na aquisição de ferramentas psicológicas (a linguagem, os conceitos, os símbolos e os signos) a partir de experiências socioculturais de interação. Isso ocorre por meio de um processo de internalização em etapas, que se inicia na ZDP. Nesta primeira etapa, a participação do mediador, intervindo intencionalmente nos processos mentais da criança, auxilia na aquisição de estruturas cognitivas que vão torná-la mais autônoma. O mediador pode ensinar à criança a aplicação de princípios e regras em situações futuras de aprendizagem, e guiá-la pela ZDP, com o objetivo de alcançar estágios de desenvolvimento mais complexos.

Segundo Cunha e Fonseca (2003), trata-se de um *rito de passagem*, que diz respeito à

evolução da criança de um nível de desenvolvimento potencial para um nível de desenvolvimento “real” (atual), quando ela aprende e consolida uma habilidade e passa a usá-la de forma independente (“zona de desenvolvimento real” - ZDR). A “aprendizagem mediada” seria então o processo de mediação que conduziria a criança à ZDP. A principal função da mediação é maximizar a ZDP ou pelo menos propiciar meios para que a criança revele suas capacidades, ou melhor, o seu potencial de aprendizagem em situações futuras e inédita.

Contudo, a transição de um desempenho da ZDP para a ZDR não é rápida e/ou abrupta, assim como o desenvolvimento de competências superiores sempre envolverá relações sistemáticas novas entre as funções mais básicas (CUNHA; FONSECA, 2003). A aprendizagem da criança segue um processo sequencial, no qual a mediação proporciona à criança alcançar a capacidade de se autorregular de forma a utilizar uma nova aprendizagem de forma independente e autônoma. É um processo dialético e complexo de constantes intercâmbios da criança com seu ambiente, porque ela assume, progressivamente, um papel ativo na sua própria socialização e aprendizagem. Assim, esses intercâmbios podem facilitar uma atitude proativa da criança em busca de seus direitos.

A relação entre mediação e desenvolvimento é bem compreendida pelo modelo de desenvolvimento transacional ou de interações recíprocas (SAMEROFF, 2010). Este modelo considera que o desenvolvimento é um produto de interações dinâmicas e contínuas da criança com seu contexto social e familiar, enfatizando também os efeitos da criança sobre o ambiente. Essa perspectiva transacional ultrapassa modelos tradicionais de desenvolvimento que enfatizam o determinismo constitucional ou o determinismo ambiental; e supera o modelo interacionista. Este último concebe a pessoa como um agente ativo, mas mantém o ambiente como um agente passivo. O modelo transacional considera a interação adulto-criança como um importante suporte para a promoção do desenvolvimento infantil. Dentre os vários aspectos dessa interação, destaca-se o papel da mediação, bem estudado pelos autores da abordagem da experiência da aprendizagem mediada (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991; CUNHA; FONSECA, 2003; KLEIN, 1996; LIDZ, 1991, 2002; TZURIEL, 2001).

Destaca-se que a aprendizagem mediada é fundamentalmente diferente de uma aprendizagem por exposição direta. Ambas são formas que a criança aprende, mas somente a primeira tem a capacidade de garantir um desenvolvimento pleno. A aprendizagem mediada é uma *via de mão dupla interativa* (CUNHA; ENUMO, 2010a), porque a criança participa de forma dinâmica e ativa de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. E foi nesse processo que R. Feuerstein se pautou para propor a MCE e a EAM, cruciais para compreensão da relação entre mediação, desenvolvimento e aprendizagem.

Por ser o desenvolvimento um processo contínuo, mas não automático, o desempenho e a aprendizagem dependem, em grande parte, de intervenção apropriada, ou seja, de mediação significativa. Neste tipo de mediação, o mediador promove o desenvolvimento de processos sistemáticos de pensamento, que facilitam o desenvolvimento e auxiliam em diversos domínios da

---

vida, mesmo em aprendizagem por exposição direta (KLEIN, 1996; TZURIEL, 2001, 2013). Logo, a qualidade da mediação pode ser preditor de um pleno desenvolvimento, sobretudo quando a criança tem deficiência. Nesses casos, é primordial que sejam adotados processos interativos sistemáticos, baseados em uma interação mediada, na qual a criança é ensinada a se beneficiar de estratégias mediacionais, em diferentes situações de aprendizagem. O modelo teórico propõe sistematizar as características necessárias para que a mediação promova o desenvolvimento cognitivo, como exposto mais adiante.

Embora existam “períodos críticos” para o desenvolvimento, na perspectiva da MCE, o ser humano é considerado um sistema aberto, disponível e flexível à mudança durante toda a vida, que inclui um intercâmbio entre as informações emitidas (*outputs* - respostas) e recebidas (*inputs* - estímulos), bem como a significação das interações entre o indivíduo e o meio (CUNHA; FONSECA, 2003), ainda que limitações produzidas por uma deficiência estejam presentes. Nessa direção, a principal premissa da MCE é a de que todo e qualquer organismo humano tem uma capacidade única de ser modificável em uma variedade de funções cognitivas e motivacionais, adaptando-se às demandas vivenciadas (FEÜERSTEIN; FEÜRSTEIN, 1991; CUNHA; FONSECA, 2003; TZURIEL, 2001, 2013), e isso se sustenta em um sistema de crenças que inclui cinco pressupostos (CUNHA; FONSECA, 2003):

*o ser humano é modificável* – a modificabilidade/*modifiability* é própria da espécie humana; *o indivíduo que eu vou educar é modificável* – para que a intervenção seja eficaz, o mediador deve assumir uma intencionalidade positiva, por mais desviantes que sejam as características de comportamentos do indivíduo; *eu sou capaz de produzir modificações no indivíduo* – o mediador deve sentir-se competente e ativo para provocar a modificabilidade cognitiva no mediado; *eu próprio tenho que e devo me modificar* – todo o processo de desenvolvimento exige do mediador um investimento pessoal prolongado para alcançar sua própria modificação permanente; e *toda a sociedade e toda a opinião pública são modificáveis e podem ser modificadas* – em virtude do impacto social que atitudes e práticas de interação podem ter, o mediador deve ter em mente que a sociedade deve ser modificada em suas atitudes, práticas e normas sociais, o que é sempre um processo longo e demorado no qual deve-se persistir. (p. 31).

Apesar das evidências de que situações de EAM auxiliem na aquisição de várias funções cognitivas e, conseqüentemente, promovam a MCE da criança, nem toda experiência mediada é capaz de favorecer essa aprendizagem e sua generalização para diferentes contextos. Para que haja uma verdadeira EAM, com impacto para a MCE, o mediador deve apresentar de forma sistemática atitudes baseadas em princípios ou critérios de mediação. Pelos estudos de Feüerstein e colaboradores (FEÜERSTEIN; FEÜRSTEIN, 1991; KLEIN, 1996; TZURIEL; 2001, 2013), para que uma interação possa ser considerada uma EAM, ao menos três critérios de mediação principais devem existir: a) *intencionalidade e reciprocidade*, b) *transcendência* e c) *significação* (grifo dos autores) apresentado a seguir.

A *intencionalidade e reciprocidade* dizem respeito à atitude do mediador de, intencionalmente, chamar a atenção da criança para um objeto, fazendo com que responda a este estímulo. Trata-se

de um elemento fundamental no processo de aprendizagem mediada, pois cria um estado de alerta e ajuda a desenvolver uma capacidade eficiente de registro (*input*), um processamento adequado (elaboração) das informações e uma resposta eficiente (*output*) (TZURIEL, 2001).

A *transcendência* é a atitude do mediador em conduzir a criança além de contextos concretos ou de necessidades imediatas. Dessa forma, a criança poderá aprender princípios gerais e objetivos, não limitados ao contexto imediato ou específico de aprendizagem (CUNHA; FONSECA, 2003).

Por fim, a *significação* se refere à atitude do mediador de enfatizar a importância de um estímulo, de forma afetiva e chamando a atenção da criança para o valor e significado do mesmo. Com esse princípio, a criança aprende o significado dos estímulos e internaliza este processo, passando mais tarde a espontaneamente buscar o significado de novas informações de maneira ativa, autônoma e independente (CUNHA; FONSECA, 2003; LIDZ, 1991).

Para Feüerstein e Feüerstein (1991), existem ainda outros critérios de mediação não menos importantes e que devem estar presentes em uma EAM, incluindo as seguintes mediações: *sentimentos de competência; regulação e controle do comportamento da criança; comportamento de atenção partilhada; diferenciação individual e psicológica; objetivo de busca, objetivo de setting e objetivo de planejamento e de realização; desafio; mudança; e alternativa otimizada*. Apesar dos três primeiros critérios de mediação (intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significação) serem considerados indispensáveis para uma interação se tornar uma EAM, os demais critérios também são significativos em toda e qualquer interação que tenha como objetivo promover a MCE.

Esses critérios de mediação são relevantes, mas ainda fica a questão feita por Cunha, Enumo e Canal (2006a, p. 394): *como pode ser prevista a quantidade e a qualidade de situações de experiência de aprendizagem mediada (EAM) necessárias para promover o pleno potencial de aprendizagem da criança?* Um dos dilemas principais dos estudos aplicados, baseados nessas teorias, reside na dificuldade de prever o desempenho cognitivo da criança a partir da análise da relação entre a mediação e o desempenho infantil em termos da MCE. Algumas dessas propostas são apresentadas no próximo tópico. De todo modo, Tzuriel (2001) considera que as pesquisas que discutem essa relação são unânimes em afirmar que o nível de mediação pode prever o desenvolvimento cognitivo infantil, ainda mais quando se considera que, tanto o mediador, quanto a criança podem influenciar positivamente esse desenvolvimento.

### **Avaliação da mediação de aprendizagem: algumas propostas**

Esses conceitos sobre mediação de aprendizagem têm sido adotados pelo grupo de pesquisa como pressupostos para a avaliação e intervenção com crianças com diferentes necessidades educacionais:

- a) deficiência visual (CUNHA; ENUMO, 2010b; CUNHA, ENUMO; CANAL, 2006a, 2006b, 2007,

2011; CUNHA; ENUMO; PEDROZA, 2004; ENUMO; BATISTA; FERRÃO, 2005) e deficiência intelectual relacionada à síndrome de Down (REIS, 2015);

b) problemas de comunicação (DIAS; PAULA; ENUMO, 2009; PAULA; ENUMO, 2007a, 2007b);

c) dificuldades de aprendizagem (DIAS; ENUMO, 2006; FERRÃO et al., 2010, 2016); e

d) quadros de vulnerabilidades biopsicossociais, que afetam o desenvolvimento cognitivo e linguístico, como o nascimento prematuro (OLIVEIRA et al., 2011; TURRINI et al., 2010, 2014), doenças crônicas, a exemplo do câncer (LOSS et al., 2014).

Esses estudos citados, realizados com crianças, além de outros feitos com professores (CUNHA; MAGALHÃES, 2011; DIAS et al., 2017; DIAS et al., 2011a), destacam o conceito de *mediação* humana. Esta pode ser compreendida como uma ferramenta que otimiza o processo de desenvolvimento e de aquisição de habilidades e competências sociais, cognitivas e afetivas pela pessoa com deficiência. Tal premissa é discutida neste ensaio com base em estudos que usaram a mediação em trabalhos de pesquisa (ENUMO; DIAS, 2014; ENUMO et al., 2002) e de intervenção (CUNHA; MAGALHÃES, 2011; DIAS et al., 2017; PAULA; ENUMO, 2007a; REIS, 2015). Esses estudos são voltados para a análise da mediação em diferentes contextos de interação adulto-criança, a saber:

a) mãe-criança (CUNHA; ENUMO, 2010b; CUNHA, ENUMO; CANAL, 2006a, 2006b, 2007; REIS, 2015);

b) professor-aluno (DIAS; ENUMO, 2006; DIAS; ENUMO; SILVEIRA, 2017; DIAS et al., 2009);

c) avaliador-criança em situação de avaliação cognitiva (ENUMO et al., 2002; PAULA; ENUMO, 2007a, 2007b; PAULA et al., 2010); e

d) examinador-examinando, na avaliação de fatores afetivo-motivacionais do desempenho da criança em provas cognitivas (FERRÃO et al., 2010, 2015) e linguísticas (LOSS et al., 2014, 2015).

Nesses estudos, ao se discutir o papel da mediação na promoção do desempenho cognitivo mais eficiente da criança com deficiência em situações de avaliação, entende-se que a adequação ou adaptação dos métodos de avaliação psicológica para essa população não é suficiente, ainda que crucial. Grande parte dos procedimentos tradicionais de avaliação se baseia em um enfoque comparativo da criança com e sem deficiência. Por si só, esse enfoque comparativo implica em desvantagem para a criança com deficiência, a qual será considerada com atrasos quase sempre. Este é um dos obstáculos à sua inclusão educacional e social.

Em termos de avaliação, uma reflexão se coloca: se a criança tem um ritmo próprio de desenvolvimento, seu desempenho deve ser analisado com métodos adequados, a exemplo da Avaliação Dinâmica ou Assistida/*Dynamic Assessment*, e devem ser adotadas ferramentas que facilitem esse desempenho (LIDZ, 1991; STERNBERG; GRIGORENKO, 2002). No modelo de avaliação assistida cognitiva e linguística, há uma fase intermediária, em que o avaliador auxilia o examinando, medindo a diferença de desempenho antes e depois dessa mediação (ENUMO, 2005; LINHARES, 1995).

Na avaliação assistida, não basta a adequação do procedimento e materiais, condição que,

por si só, não garante uma trajetória de desenvolvimento plena das pessoas com deficiência. Recursos que otimizem seu desempenho são fundamentais e, dentre estes, destaca-se a mediação humana, já enfatizada por Vygotsky (1991) ao considerar que a promoção do desenvolvimento deve contar com o suporte oferecido por um outro mais competente.

Partindo desses dados, a avaliação psicológica da pessoa com deficiência é um grande desafio teórico e metodológico, para o qual este ensaio pretende contribuir com reflexões pautadas na articulação entre teoria e prática baseada em evidências científicas. Parte-se do pressuposto de que a mediação humana é uma medida eficiente de tecnologia leve<sup>1</sup>, que pode ser adotada por profissionais, para cumprir seu compromisso com a promoção do desenvolvimento humano e da cidadania, sobretudo para minorias, como a população com deficiências.

Nos estudos citados, foram adotadas investigações metodológicas para elaboração ou adaptação de instrumentos de avaliação psicológica de fatores presentes na interação mediada. Inicialmente, Cunha, Enumo e Canal (2006a) fizeram a adaptação e a operacionalização da escala *Mediated Learning Experience (MLE) Rating Scale (MLERS)* (Lidz, 1991), originalmente criada para avaliar a interação professor-aluno em situação de EAM, visando agora a avaliação dos comportamentos de mediação por mães.

Essa escala adaptada foi aplicada em estudos de avaliação da mediação de aprendizagem na interação mãe-criança com deficiência visual (CUNHA; ENUMO, 2010a; CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006a, 2007; DIAS; CUNHA; ENUMO, 2010). Posteriormente, foi usada em estudos com populações e contextos de interação diversos, como avaliador-criança com problemas de comunicação (PAULA et al., 2010), professor-aluno do Ensino Fundamental (DIAS; ENUMO; SILVEIRA, 2017; DIAS et al., 2009, 2011; NASCIMENTO; DIAS; FÉLIX, 2012), professor-aluno com autismo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008), terapeuta-paciente (CUNHA; GUIDORENI, 2009), e do mediador em programas de criatividade e de comunicação alternativa (DIAS; PAULA; ENUMO, 2009; PAULA et al., 2010).

A MLERS tem 12 componentes do comportamento do mediador, que são analisados em termos de potenciais atitudes de mediação de aprendizagem. Eles estão definidos a seguir:

1) Intencionalidade e Reciprocidade/*Intentionality and Reciprocity* - “ocorrem quando um mediador intencionalmente chama a atenção da criança para um objeto e ela responde a este estímulo” (CUNHA et al., 2006a, p. 396);

2) Significação/*Meaning* - “se refere ao comportamento do mediador em enfatizar a importância de um estímulo, por meio da expressão de afeto e pela indicação do valor e significado do mesmo” (CUNHA et al., 2006a, p. 396);

3) Transcendência/*Transcendence* - “atitude do mediador de conduzir a criança para além de contextos concretos ou de necessidades imediata” (CUNHA et al., 2006a, p. 396);

---

1 Define-se “tecnologia leve” como os recursos que se referem às tecnologias de relações, de produção de comunicação, de acolhimento, de vínculos, de autonomização, segundo Merhy (1997).

4) Atenção partilhada/*Sharing/joint regard* - “a atitude do mediador em envolver olhar e/ou comentar sobre um objeto ou tema que a criança está focalizando” (PAULA, 2004, p. 51);

5) Experiência partilhada/*Sharing/sharing of experiences* - “partilha afetivo-cognitiva realizada pelo mediador envolve expressar à criança seus sentimentos e suas próprias experiências suscitados pela tarefa” (PAULA, 2004, p. 51);

6) Regulação na tarefa/*Competence/task regulation* - “envolve a conduta do mediador de manipular a tarefa visando a facilitar a realização pela criança” (PAULA, 2004, p. 51);

7) Competência/elogiar/*Praise/encouragement* - “a atitude do mediador inclui promover a autopercepção de competência da criança, valorizando o seu empenho na situação de aprendizagem” (PAULA, 2004, p. 52);

8) Desafio/*Challenge* - “situação de aprendizagem deve caminhar para níveis de novidade e complexidade crescentes; este componente está relacionado ao conceito de Vygotsky de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (PAULA, 2004, p. 52);

9) Diferenciação psicológica/*Psychological differentiation* - “o mediador exerce o papel de facilitador da aprendizagem da criança, permitindo que ela seja um agente ativo ao longo da interação” (PAULA, 2004, p. 52);

10) Responsividade contingente/*Contingent responsivity* - “envolve a habilidade do adulto para interpretar as dicas e sinais da criança relacionados à aprendizagem” (PAULA, 2004, p. 52);

11) Envolvimento afetivo/*Affective involvement* - “atitude do mediador que evidencia à criança atenção, interesse e satisfação com a sua presença” (PAULA, 2004, p. 52); e

12) Mudança/*Change* - “o mediador comunica à criança as mudanças ocorridas no seu nível de desempenho, comparadas com o início da tarefa ou interação” (PAULA, 2004, p. 52).

Os componentes da escala são avaliados em quatro níveis, com um escore total máximo possível de 27 pontos, que variam do nível 0 (ausência de mediação) até o nível 3 (nível máximo ou ótimo de mediação). O nível “ótimo” de mediação diz respeito aos resultados esperados de um funcionamento cognitivo apropriado, de aprendizagem ativa, com autorregulação, e apresentar estratégias de resolução de problemas e pensamento representacional. Esses níveis são determinados a partir das atitudes adequadas do mediador em proporcionar à criança situações de interação baseadas em EAM (LIDZ, 1991).

No processo de operacionalização, foram elaboradas 36 categorias para cada um dos 12 critérios. Para tanto, foi feita uma análise por juízes para cálculo de índice de concordância, sendo obtidos índices acima de 70% (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006a). A Tabela 1 ilustra alguns itens e critérios da MLERS adaptada.

Tabela 1. Exemplo de critério de mediação com níveis e comportamentos

Componente da Escala MLE (critério de mediação)	Níveis de mediação (0-3)	Categorias de comportamento mediadores
Intencionalidade	Nível 0	ANR: Atuação não relacionada (Ex.: Conversar sobre eventos de sua vida pessoal).
	Nível 1	AND: Atuação não direcionada (Ex.: Oferecer peça do jogo para criança e cruzar os braços).
	Nível 2	SOA: Solicitar atenção (1 a 2 ocorrências). EOI: Explicitar objetivo da interação (1 a 2 ocorrências).
	Nível 3	SOA: Solicitar atenção (3 ou mais ocorrências). EOI: Explicitar objetivo da interação (3 ou mais ocorrências). SOR: Solicitar reflexão.

Fonte: Cunha, Enumo e Canal (2006). Reprodução autorizada pelos autores.

A aplicação da MLERS em contexto de programa de intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem permitiu evidenciar a presença ou a ausência de comportamentos mediadores, subjacentes a essa interação adulto-criança voltada às habilidades criativas, como, por exemplo, modelar objetos, criar, descobrir, imaginar, inventar, quando, *a priori*, essas habilidades criativas parecem estar desvinculadas das habilidades cognitivas. A adaptação da escala para um programa de criatividade evidencia que a mediação envolvida na aplicação de atividades mostrou que o comportamento do mediador pode estar relacionado ao desempenho da criança na tarefa (DIAS; PAULA; ENUMO, 2009; DIAS et al., 2009, 2011b.). Nesse sentido, a elaboração e aplicação de categorias de comportamentos mediadores em programas de intervenção parece ser uma diretriz para se compreender melhor a interação adulto-criança, principalmente, em se tratando de crianças com deficiência, além de fornecer pistas interessantes para a compreensão do desempenho dessas crianças.

Em outro estudo, a adaptação da MLERS, para avaliar e intervir em crianças com problemas de comunicação, gerou um sistema de 26 categorias de comportamentos do examinador organizadas nas 12 categorias mais amplas da EAM (por exemplo, *intencionalidade, significação, transcendência*) e 13 comportamentos do mediado e um único item da escala relativo à criança (*responsividade à mediação*). Na intervenção, o examinador apresentou o mais alto nível de mediação em diferentes categorias, especialmente, em duas das três principais categorias que distinguem uma interação de uma mediação, como a *intencionalidade, a significação e a transcendência* (DIAS; PAULA; ENUMO, 2009; DIAS et al., 2011b; PAULA; ENUMO, 2007a). O processo de adaptação da escala possibilitou observar os esforços conscientes do mediador em envolver e manter a criança no objetivo da

interação (por exemplo, solicitando atenção e autorregulação), fornecendo relevância e significado aos estímulos do ambiente importantes para um melhor desempenho nas habilidades linguístico-cognitivas (por exemplo, enfatizar relevância e oferecer modelo verbal).

Para a avaliação de aspectos afetivo-motivacionais ou não intelectuais (ansiedade, baixa tolerância à frustração, *locus* de controle e motivação para o desempenho, por exemplo) de crianças em situação de interação com o avaliador em provas assistidas, foi elaborado um inventário de comportamentos intitulado “*Checklist para Avaliação do Comportamento Afetivo-Motivacional Infantil (ACAMI Checklist)*” por Ferrão e colaboradores. (FERRÃO et al., 2010; 2015). O ACAMI foi usado em estudos com pré-escolares nascidos prematuros (OLIVEIRA et al., 2011; TURRINI et al., 2010, 2014). Posteriormente, este inventário foi adaptado por Lorencini (2016), transformando-se na “Escala de Engajamento em Prova Assistida” (EPA). Com boas qualidades psicométricas para população com desenvolvimento típico, a EPA ficou com 33 itens, distribuídos em três fatores pela análise fatorial exploratória: Fator 1 - Engajamento comportamental, Fator 2 - Desengajamento comportamental, e Fator 3 - Desengajamento emocional.

Outras produções bibliográficas resultaram desses estudos, sempre a serviço da reflexão e articulação entre o saber produzido cientificamente e sua aplicação na prática educacional ou clínica voltada para populações com deficiência. Destacam-se as reflexões sobre a MCE e EAM aplicadas ao contexto de interação mãe-criança com deficiência visual (CUNHA; ENUMO, 2010a). Há também uma proposta de aplicação dos princípios da mediação por meio de uma oficina de sensibilização dos professores como promotores de EAM, junto a crianças com deficiência intelectual (CUNHA; MAGALHÃES, 2011). O estudo de Reis (2015) também fez oficinas, agora com mães de crianças com síndrome de Down, usando o MISC - *Mediational Intervention for Sensitizing Caregiver*. Este programa tem seis critérios de mediação - *intencionalidade, significação, transcendência, regulação do comportamento, elogio e envolvimento afetivo* (KLEIN, 1996). Mostrou como a promoção da mediação materna pode auxiliar no seu enfrentamento dos problemas de desenvolvimento dos filhos (REIS, 2015).

## **Conclusão**

Com base na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), é possível promover a aprendizagem da criança e auxiliá-la para alcançar uma determinada competência cognitiva ou social. A EAM pode subsidiar ações de inclusão que visam à promoção da cidadania, na medida em que a inclusão deve garantir o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência e sua preparação para ser uma cidadã autônoma. Logo, a EAM tem especial importância para a população infante-juvenil com deficiência, a qual, naturalmente, tem menos chance de se beneficiar da aprendizagem por exposição direta. Nesse sentido, a mediação é fundamental para o processo

de inclusão social e educacional dessa população, ainda mais porque a ausência ou quantidade insuficiente de EAM ocasiona um desenvolvimento inadequado e uma modificabilidade cognitiva reduzida. Nessas situações, o desenvolvimento das funções cognitivas é deficiente e resulta em problemas de desempenho acadêmico e habilidades de resolução de problemas insuficientes. Ressalta-se que os déficits de desenvolvimento dessas funções, tão necessárias e indispensáveis para a aprendizagem de noções acadêmicas e sociais, resultam em desfechos negativos a longo prazo para a inclusão social.

Os estudos apresentados neste ensaio ilustram propostas de avaliação da mediação que subsidiam programas de intervenção, permitindo avaliar o papel e a eficácia do mediador no processo de modificabilidade cognitiva de crianças com deficiências. Particularmente, a identificação e a descrição de comportamentos eficazes do mediador poderão subsidiar a prática de mediadores significativos, incluindo pais e professores, para produzir o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas dessa população.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. Avaliação psicológica na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 60-73, 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208800>

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Assistência Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEBO\\_1.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEBO_1.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>. Acesso em: 22 de nov 2023.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; FONSECA, Vitor da. **Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação Familiar**: prevenção às perturbações do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editora da Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Fundamentos teóricos para construção das práticas em Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 92-99, 2010a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2712#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20implica%20na,desenvolvimento%20e%20da%20aprendizagem%20humana>. Acesso em: 23 mar 2023.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sonia Regina Firoim. **Desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual e mediação materna**. Curitiba: Ed. Juruá, 2010b.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; CANAL, Claudia Patrocínio Pedroza. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 293-412, 2006a. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300007>. Acesso em: 23 marc 2023.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; CANAL, Claudia Patrocínio Pedroza. Relações entre avaliações cognitivas, assistida e tradicional, de crianças com deficiência visual e padrões maternos de mediação durante jogos de dominó. In: A. GARCIA, A. (Org.). **Relacionamento interpessoal: estudos e pesquisas**. Vitória, ES: UFES, Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal, 2006b. pp. 39-54.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, Claudia Patrocínio Pedroza. Concepções de mães sobre desenvolvimento infantil e desempenho cognitivo do filho com deficiência visual em situação de avaliação assistida e tradicional. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 223-238, 2007.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; CANAL, Claudia Patrocínio Pedroza. Avaliação cognitiva psicométrica e assistida de crianças com baixa visão moderada. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 29-39, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100005>

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; PEDROZA, Claudia Pedroza. 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**, v. 21, p. 47-52, 2004.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; GUIDORENE, Bárbara Schätchter. Interação terapêutica em saúde mental usando a Teoria da Aprendizagem Mediada. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 455-463, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/X84SFsTpMV5VY6PQsR7tvYQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 nov 2023.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; MAGALHÃES, Joyce Goulart. **Oficina de aprendizagem mediada: uma proposta de reflexão da prática pedagógica em educação inclusiva**. Curitiba: Juruá Ed., 2011.

DIAS, Tatiane Lebre; CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sonia Regina Fiorim Enumo. Avaliação cognitiva por provas assistidas em crianças com necessidades educativas especiais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 594-612, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682010000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 nov 2023.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Criatividade em crianças com dificuldade de aprendizagem: avaliação e intervenção através de procedimentos tradicional e assistido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 69-78, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100009>

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; MOREIRA, Miriam; MELLO, Fabiana Muniz A mediação na prática pedagógica de professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. In: GENTIL, H. S.; MICHELS, M. H. (Orgs.). **Práticas pedagógicas: política, currículo espaço escolar**. Araraquara: Editora Junqueira & Marin Editores – J.M. Editora e Comercial Ltda. / CAPES, 2011a. pp. 287-302.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; SILVEIRA, Kelly. Mediation learning in classroom: a study with teachers and trainees. In: MENA, J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; DEL POZO, M. M. (Eds.). **Search and research: teacher education for contemporary contexts**. Salamanca, Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca, 2017. pp. 289-298.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; TURINI, Flavia Almeida; AZEVEDO Jr., Romildo. Indicadores de mediação em um programa de criatividade com crianças com dificuldade de aprendizagem. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, p. 169-186, 2009. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/184>. Acesso em: 15 nov 2023.

DIAS, Tatiane Lebre; PAULA, Kely Maria Pereira; ENUMO, Sonia Regina Firoim. Mediação de aprendizagem de alunos com necessidades especiais em intervenções em criatividade e comunicação alternativa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 3, p. 489-503, 2009. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/396>. Acesso em: 19 nov 2023.

DIAS, T. L.; PAULA, K. M. P.; ENUMO, S. R. F.; FERRÃO, E. S. Avaliação assistida em crianças com problemas de comunicação e de aprendizagem em contexto de intervenção. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 362-371, 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7828>. Acesso em: 25 nov 2023.

ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Deficiência Mental: a problemática formação de professores no Estado de São Paulo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 12, n. 42, p. 1225-1229, 1989.

ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educativas especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 335-354, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300003>

ENUMO, Sonia Regina Fiorim; BATISTA, Cecilia; FERRÃO, Erika. Uma proposta de avaliação de aspectos do desenvolvimento cognitivo e acadêmico de crianças com Deficiência Visual. In: ENUMO, S. R. F.; QUEIROZ, S. S.; ORTEGA, A. C. (Orgs.). **Desenvolvimento humano e aprendizagem: temas contemporâneos**. Vitória, ES: PGP/CAPE; Linhares, ES: UNILINHARES, 2005. pp. 45-78.

ENUMO, Sonia Regina Fiorim; CUNHA, Ana Cristina Barros da; PAULA, Kely Maria Pereira de; DIAS, Tatiane Lebre. Comportamentos do mediador e da criança com deficiência visual na avaliação assistida de habilidades cognitivas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 71-84, 2002. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2002000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2002000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 mar 2024.

ENUMO, Sonia Regina Fiorim; DIAS, Tatiane Lebre. A avaliação assistida em pesquisas brasileiras: uma breve contextualização. In: Enumo, S. R. F.; Dias, T. L.; Paula, K. M. P. (Orgs.). **Crianças em risco de desenvolvimento e aprendizagem: atualidades e pesquisas em Avaliação Assistida**. Curitiba: Juruá, 2014. pp. 19-38.

FARIAS, Iara Maria; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>

FERRÃO, Erika; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; LINHARES, Maria Beatriz Martins; FERNANDES, Michele Moreira. Avaliação afetivo-motivacional do desempenho cognitivo de crianças em condições adversas ao desenvolvimento In: Coutinho, B. B.; Reis, L. B.; Borges, L. S.; Pyrlo, S. C. (Orgs.). **Interlocuções psicológicas: construindo significados entre a teoria e a prática**. Curitiba: CRV, 2016. pp. 79-92

FERRÃO, Erika; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; LINHARES, Maria Beatriz Martins; LORENCINI, Greice. A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada: relações com a avaliação assistida e os fatores afetivo-motivacionais do desempenho infantil. In: Miranda, F. H. F.; Nascimento, A. S. (Orgs.). **Da Psicologia Social à Psicologia do Desenvolvimento: pesquisas e temáticas no século XXI**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. pp. 41-62.

FERRÃO, Erika; MORAES, Elissa Orlandi; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; LINHARES, Maria Beatriz Martins; SOUSA, Gizele Pereira. Comportamentos afetivo-motivacionais de crianças com dificuldade de aprendizagem durante Avaliação Assistida. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 14, p. 151/2-162, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7666/13926>. Acesso em: 23 nov 2023.

FEÜERSTEIN, Reuven; FEÜERSTEIN, Samuel. Mediated learning experience: A theoretical review. In: FEÜERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNEMBAUM, A. J. (Eds.). **Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Freund Publishing, 1991. pp. 3-51.

FEÜERSTEIN, Reuven; RAND, Ya'acov.; HOFFMAN, Mildred B.; MILLER, Ronald. **Instrumental enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability**. Baltimore MD: University Park Press, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Atualizado em 24/08/2023. Acesso em 30 Abr 2024.

KLEIN, Pnina. **Early intervention: cross-cultural experiences with mediational approach**. New York: Garland Publishing, 1996.

LIDZ, Carol. **Practitioner's guide to dynamic assessment**. New York: The Guilford Press, 1991.

LIDZ, Carol. Mediated Learning Experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment. **School Psychology International**, v. 23, n.1, p. 68-84, 2002.

LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação Assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 23-31, 1995.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ESCOLANO, Ângela Coletto Morales; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Avaliação assistida: Fundamentos teórico-conceituais e contribuições. In: **Avaliação assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. pp. 15-32.

LORENCINI, Grace Rangel Felizardo. **Avaliação do Engajamento em Provas Cognitivas Assistidas: adaptação de uma escala**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

LOSS, Alessandra Brunoro Motta ENUMO, Sonia Regina Fiorim Enumo; HOSTERT, Paula.; LORENCINI, Grace Rangel Felizardo. Uma proposta de avaliação assistida de habilidades linguísticas de crianças em idade escolar. In: Enumo, S. R. F.; Dias, T. L.; Paula, K. M. P. (Orgs.). **Crianças em risco de desenvolvimento e aprendizagem: atualizações e pesquisas em Avaliação Assistida**. Curitiba: Juruá, 2014. pp. 126-147.

LOSS, Alessandra Brunoro Motta ENUMO, Sonia Regina Fiorim Enumo; HOSTERT, Paula.; LORENCINI, Grace Rangel Felizardo. Doença crônica e linguagem: mediação da narrativa em pré-escolares com câncer e saudáveis. In: MIRANDA, F. H. F.; NASCIMENTO, A. S. (Orgs.). **Da Psicologia Social à Psicologia do Desenvolvimento: pesquisas e temáticas no século XXI**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. pp. 125-151.

MOTTA-LOSS, Alessandra Brunoro; FERRÃO, Erika; LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Avaliação assistida como medida de proteção para crianças em risco de problemas de desenvolvimento. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Prêmio Profissional Avaliação Psicológica na perspectiva dos direitos humanos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2012. pp. 65-88.

NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista; DIAS, Tatiane Lebre; FÉLIX, Fabiana Muniz. A prática pedagógica de professores de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. In: Grando, B. S.; Carvalho, D. C.; Dias, T. L. (Orgs.). **Crianças – infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. pp. 281-300.

OLIVEIRA, C. G. T.; ENUMO, S. R. F.; AZEVEDO JR., R. R.; QUEIROZ, S. S. Indicadores cognitivos, linguísticos, comportamentais e acadêmicos de pré-escolares nascidos pré-termo e a termo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, pp. 73-80, 2011. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000300003>

PAULA, K. M. P. **Avaliação assistida: Análise de indicadores cognitivos, comportamentais e afetivo-motivacionais em crianças na situação de intervenção com sistema de comunicação alternativa**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Vitória, ES, 2004.

PAULA, Kely Maria Pereira; CUNHA, Ana Cristina Barros; DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; CANAL, Claudia Patrocínio Pedroza.; TURRINI, Flávia. Mediação e promoção do potencial cognitivo de crianças com problemas de desenvolvimento e aprendizagem. In: Garcia, A. (Org.). **Relacionamento interpessoal: uma perspectiva interdisciplinar**. Vitória, ES: Associação Brasileira de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal, 2010. pp. 51-63.

PAULA, Kely Maria Pereira; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Avaliação assistida e comunicação alternativa: Procedimentos para a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 3-26, 2007a. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100002>

PAULA, Kely Maria Pereira; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Avaliação cognitiva assistida em crianças na situação de intervenção com sistemas de CAA. In: Nunes, L. R. O. P.; Pelosi, M. B.; Gomes, M. R. (Orgs.). **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências**. v. 1. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007b. pp. 148-159.

REIS, Luciana Bicalho. **Proposta de intervenção na mediação de mães de crianças com Síndrome de Down**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SAMEROFF, Arnold. Unified Theory of Development: a dialectic integration of nature and nurture. **Child Development**, v. 81, n. 1, p. 6–22, 2010. Doi: [10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x)

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, pp. 293-308, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; POZZATTO, Renata Nascimento; PAULA, Kely Maria Pereira. Indicadores de estresse e *coping* no contexto da Educação Inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-142, 2014. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100009>

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. **Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential**. New York: Cambridge University Press, 2002.

TURRINI, Flavia; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; FERRÃO, Erika.; MONTEIRO, Rojane Neves. Comportamentos afetivo-motivacionais durante prova assistida diferenciam pré-escolares nascidos prematuros e com baixo peso dos nascidos a termo. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 158-172, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872010000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000200011&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 29 nov 2023.

TURRINI, Flavia; OLIVEIRA, Chrystine Gomes; GARIOLI, Daniele; ENUMO, Sonia Regina Fiorim. Avaliação Assistida de estratégias metacognitivas de pré-escolares em risco biopsicossocial para o desempenho acadêmico. In: Enumo, S. R. F.; Dias, T. L.; Paula, K. M. P. (Orgs.). **Crianças em risco de desenvolvimento e aprendizagem: atualizações e pesquisas em Avaliação Assistida**. Curitiba: Juruá Editora, 2014. pp. 105-125.

TZURIEL, D. **Dynamic assessment of young children**. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 2001.

TZURIEL, D. Mediated Learning Experience and Cognitive Modifiability. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, v. 12, n. 1, p. 59-80, 2013. Doi: [10.1891/1945-8959.12.1.59](https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.1.59)

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 21 nov 2023.

YGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 1991. Original publicado em 1984.

Recebido em 10 de abril de 2024

Aceito em 24 de maio de 2024

Publicado em 29 de maio de 2024