



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Cíntia Kamila de Bona Ribeiro

**O desenvolvimento emocional na Educação Especial:
um estudo sobre a avaliação pedagógica para a Sala de Recursos
Multifuncionais**

**CASCADEL – PR
2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSO DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Cíntia Kamila de Bona Ribeiro

**O desenvolvimento emocional na Educação Especial:
um estudo sobre a avaliação pedagógica para a Sala de Recursos
Multifuncionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lidia Sica Szymanski

**CASCADEL – PR
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE.

Ribeiro, Cíntia Kamila de Bona

O desenvolvimento emocional na Educação Especial: um estudo sobre a avaliação pedagógica para a Sala de Recursos Multifuncionais / Cíntia Kamila de Bona Ribeiro; orientadora Maria Lidia Sica Szymanski. -- Cascavel, 2023.

140 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Vigotski. 2. Educação Especial. 3. Teoria Histórico-cultural. 4. Emoções. I. Szymanski, Maria Lidia Sica, orient. II. Título.



CÍNTIA KAMILA DE BONA RIBEIRO

O desenvolvimento emocional na Educação Especial: um estudo sobre a avaliação pedagógica para a Sala de Recursos Multifuncionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Maria Lidra Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Lucia Terezinha Zanato Tureck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA
Data: 17/01/2024 09:21:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Silvia Maria Cintra da Silva

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Cascavel, 24 de novembro de 2023

DEDICATÓRIA

À memória da minha querida vó Vanda Regina (1935 - 2022) e da minha irmãzinha Clara Júlia (2000 - 2021), muitas saudades... Aos meus filhos Angelo Gabriel e Alice Victória, minhas fontes de alegria, inspiração e amor e ao meu marido Francismar Formentão pelo carinho, apoio e incentivo constante.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por representar para mim a fonte de afeto e amor puro.

À minha família, pela paciência e compreensão nos dias em que estive ausente.

À minha mãe Ivonete, minha irmã Karla e sobrinha amada Alana, pelo amor incondicional.

Aos meus queridos amigos e compadres, Franciele e Jean, nosso amado afilhado Vicente e o seu maninho Otávio.

Às minhas queridas amigas de sempre e para sempre, Mirian Carla, Fabiana, Franciele, Tamisa, Adriana Góes, Dani Leela, Cheila, Mariane e Mirian Drehmer.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Maria Lidia, pelos ensinamentos, paciência e compreensão, obrigada professora por não ter desistido de mim e da nossa pesquisa.

À Prof.^a Dra. Lucia Tureck e Prof.^a Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, por terem aceitado o convite e pelas valiosas contribuições na banca examinadora.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em especial a Prof.^a Isaura Monica Souza Zanardini, coordenadora do programa, que foi também minha professora da graduação em Pedagogia, meu carinho e admiração pela pessoa tão afetuosa e excelente profissional da educação.

Ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD), que possibilitou momentos de estudos, pesquisa e o compartilhamento de diferentes experiências, contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço a todos os colegas do mestrado, em especial às colegas da Linha Formação de Professores, Any Louize, Debora Luana, Euana, Geicinara, Polyane, Rosicleia e Vanessa, pelos momentos de estudo, trocas de materiais, risadas, carinho e apoio nos momentos de dúvida e dificuldade na construção da pesquisa. E as queridas colegas da Linha de História da Educação, Alessandra e Flávia, pelos momentos de descontração, ansiedade, tristeza e alegrias que compartilhamos.

À minha querida amiga Vanessa Furlan Tavella Donato, que foi amizade à primeira vista, nos conectamos como amigas/irmãs de alma, amigas para toda vida. Te agradeço imensamente, por sempre me ouvir, pelo carinho e incentivo constante.

Ao CRAPE (Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado), que possibilitou essa pesquisa, pois durante muitos anos, foi o espaço de Apoio

Pedagógico Especializado para alunos e professores da região oeste do Paraná. Às professoras de Sala de Recursos Multifuncionais, por tornarem essa pesquisa possível. Aos profissionais que fizeram parte do CRAPE, em especial a Professora Dra. Jane Peruzo Iacono, que foi uma das idealizadoras do centro, minha professora da graduação em Pedagogia na Unioeste e a quem tenho profunda admiração, pela luta constante e incansável pelas pessoas com necessidades educacionais especiais/deficiências. Prof.^a Jane, gratidão eterna por ter me apresentado a área da Educação Especial, pelo convite para trabalhar na sua equipe em 2009 e pela generosidade de sempre compartilhar seu conhecimento.

Agradeço ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, especialmente as minhas colegas de trabalho do CRAPE, Graciele, Mirian, Andrise, Rosangela, Maria e Angela pelo incentivo e apoio, durante esse processo de pesquisa. Vocês são excelentes profissionais, defensoras incansáveis da inclusão e muito especiais para mim.

Aos colegas da Equipe de Ensino do NRE Cascavel, pela acolhida após o encerramento do CRAPE, em especial aos colegas, Katti, Adriane Reizer, Sonia Cristina, Márcia, Andréa, Luciana, Ana Maria, Lucimara, Luka, Gilson, Vera, Sandra, Sonia Torres, Marcelo e Rui.

Aos colegas e professores do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava (2010 a 2018), pelo carinho e aprendizado constante, em especial às colegas, Gianna, Adriana, Jiane, Rosane, Ezilda, Andrea, Angela, Rosa, Elisângela, Maria Regina, Raquel, Ana Paula, Marilene, Marcela, Nicéia, Solange e Lilian.

E por fim, mas não menos importante, agradeço imensamente à Universidade – UNIOESTE – pela formação humana, pública, gratuita e de qualidade, desde a formação inicial até a pós-graduação – *stricto sensu*.

Lembrete

Se procurar bem você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.

(Carlos Drummond de Andrade, 1985/2015, p. 59).

RIBEIRO, Cíntia Kamila De Bona. **O desenvolvimento emocional na Educação Especial: um estudo sobre a avaliação pedagógica para a Sala de Recursos Multifuncionais. 2023.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa fundamenta-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e buscou investigar no discurso docente, revelado nas avaliações pedagógicas no contexto escolar, encaminhadas ao setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, pertencente à estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, se o desenvolvimento emocional é registrado por eles, de que forma esse registro ocorre e qual compreensão desse aspecto do desenvolvimento é manifestada por estes professores. Essa avaliação desenvolve-se conforme os documentos norteadores da Secretaria Estadual de Educação no Estado do Paraná (SEED). A pesquisa foi documental, sendo que seu *corpus* se constituiu com base nos documentos relativos às avaliações pedagógicas realizadas pelas professoras da Educação Especial. Foram analisados 107 relatórios de avaliação disponibilizados pelo NRE para a pesquisa, referentes aos anos de 2016 até 2019, desenvolvidos por 30 docentes, que atuavam em 14 colégios da rede investigada, buscando-se quais as referências feitas pelos professores com relação aos aspectos emocionais. Para análise dos dados utilizou-se a metodologia dos Núcleos de Significação proposta de Aguiar e Ozella (2006), que permitiu a análise dos relatórios de avaliação formando Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação em um movimento dialético de síntese. Os cinco Núcleos de Significação resultantes da análise são: Aspectos comportamentais, Aspectos ligados à aprendizagem, Aspectos ligados à socialização, Aspectos emocionais e Aspectos ligados ao indicativo de laudo médico. A pesquisa ainda revela que as emoções aparecem nas avaliações somente como constatação sem que exista reflexão sobre sua importância no desenvolvimento emocional. Destaca-se a necessidade de que os professores sejam preparados para observarem e considerarem os aspectos de socialização, emocionais e comportamentais envolvidos nos processos de aprendizagem, mantendo o foco no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, superando as concepções que estigmatizam com base nos diagnósticos apresentados em laudos clínicos/médicos. Para isso, são necessárias políticas públicas que possibilitem ao professor, espaço em sua jornada de trabalho, de forma a lhe garantir formação contínua em serviço, possibilitando-lhe manter sua própria saúde psíquica de forma a considerar o desenvolvimento emocional de seus alunos.

Palavras-chave: Vigotski; Educação Especial; Teoria Histórico-cultural; Avaliação pedagógica no contexto escolar; Emoções.

RIBEIRO, Cíntia Kamila De Bona. **Emotional development in Special Education: a study on pedagogical assessment for Multifunctional Resource Rooms**. 2023. 140 f. Dissertation (Master's Program in Education) – Post-graduation Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: Teacher education and teaching-learning processes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2023.

ABSTRACT

This research is based on the principles of Vigotski's Historical-Cultural Theory, and sought to investigate the teaching discourse, revealed in pedagogical evaluations in the school context, sent to the Special Education sector of the Regional Education Center of Cascavel, belonging to the structure of the State Secretariat of Education (SEED) of the State of Paraná, whether emotional development is recorded by them, how this recording occurs and what understanding of this aspect of development is expressed by these teachers. This assessment is developed in accordance with the guiding documents of the State Department of Education in the State of Paraná (SEED). The research was documentary, and its corpus was based on documents relating to pedagogical assessments carried out by Special Education teachers. 107 evaluation reports made available by the NRE for the research were analyzed, covering the years 2016 to 2019, developed by 30 teachers, who worked in 14 schools in the investigated network, looking for the references made by teachers in relation to emotional aspects. To analyze the data, the methodology of Cores of Meaning proposed by Aguiar and Ozella (2006) was used, which allowed the analysis of evaluation reports forming Pre-indicators, Indicators and Cores of Meaning in a dialectical movement of synthesis. The five Cores of Meaning resulting from the analysis are: Behavioral aspects, Aspects linked to learning, Aspects linked to socialization, Emotional aspects and Aspects linked to the indication of a medical report. The research also reveals that emotions appear in assessments only as a finding without any reflection on their importance in emotional development. The need for teachers to be prepared to observe and consider the socialization, emotional and behavioral aspects involved in the learning processes is highlighted, maintaining the focus on the development of students' theoretical thinking, overcoming the conceptions that stigmatize based on the diagnoses presented in clinical/medical reports. To this end, public policies are necessary that provide teachers with space in their working hours, in order to guarantee continuous in-service training, enabling them to maintain their own mental health in order to consider the emotional development of their students.

Keywords: Vygotsky; Special education; Historical-cultural theory; Pedagogical assessment in the school context; Emotions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	19
Tabela 2 - Quantidade de pesquisas por ano.....	21
Tabela 3 - Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Continuação) ..	21
Tabela 4 - Pesquisa na Base de dados Scielo.br.....	25
Tabela 5 - Colégios. Professora avaliadora. Avaliações.	63
Tabela 6 - Indicadores oriundos dos Pré-indicadores das avaliações.....	66
Tabela 7 - Núcleos de Significação	70

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ASSORPE	Associação dos Representantes dos Programas e Entidades de e para Portadores de Deficiência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CRAPE	Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado
CRAAD	Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DEE	Departamento de Educação Especial
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEED	Secretaria Estadual de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TOD	Transtorno Desafiador de Oposição
TDAH	Transtorno do <i>Déficit</i> de Atenção com Hiperatividade
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O ESTADO DO CONHECIMENTO DA TEORIA DAS EMOÇÕES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	18
2. AS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO	28
2.1. AS EMOÇÕES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	29
2.2. A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	37
2.3. EMOÇÕES E O PROCESSO DE CRIAÇÃO	46
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO	50
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	57
4.1. CONTEXTO DO ESTUDO	63
4.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS E PRIMEIROS RESULTADOS	65
4.3. ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	70
4.3.1. Aspectos comportamentais e o processo de socialização	71
4.3.2. Aspectos ligados à aprendizagem	78
4.3.3. Aspectos ligados ao indicativo de laudo médico	81
4.3.4. Aspectos emocionais	84
4.4. Internúcleos e as Emoções: Novas Teses de Estudo	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	103

INTRODUÇÃO

A área da Educação sempre esteve muito latente em minha trajetória de vida; nas séries iniciais estudei com bolsa de estudos, num colégio particular na cidade de Cascavel. Como estudante bolsista, a diretora do colégio solicitava que as alunas atuassem como professoras auxiliares nas turmas de pré-escola e classes de alfabetização. Assim, aos 13 anos de idade comecei a atuar como auxiliar de turma e me apaixonei pela educação. Outras áreas que sempre apreciei, desde muito jovem, foram a literatura e a psicologia. Meu sonho era ser psicóloga, mas adiei esse sonho por um tempo, pois precisava trabalhar. Cursar a universidade pública era a única opção. Como já gostava da área de educação, prestei vestibular para os cursos de Letras e Pedagogia na Unioeste, e fui aprovada nos dois. Preferi Pedagogia por me interessar pelo desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem das crianças. Também imaginava na época que seria interessante unir esse conhecimento à área de Psicologia, para auxiliar estudantes com dificuldades no processo de escolarização.

Conclui a graduação em Pedagogia pela Unioeste campus Cascavel, no ano de 2004. Durante a faculdade atuei como professora auxiliar e como professora regente em turmas de educação infantil e anos iniciais. Posteriormente, também trabalhei como professora de reforço escolar na rede privada de ensino na cidade de Cascavel – PR.

No ano de 2005 iniciei a graduação em Psicologia na Universidade Paranaense – UNIPAR. Concomitante a esse período de estudos, assumi o concurso público no cargo de Professor Pedagogo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual Paranaense de Educação e ainda comecei uma especialização em Gestão Educacional na Universidade Panamericana – UNIPAN (concluída em 2006).

No meu trabalho como Professora Pedagoga/Coordenadora Pedagógica na rede estadual de ensino (Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) percebi a grande dificuldade dos professores das diversas disciplinas em compreender o desenvolvimento humano. Alguns reclamavam da constante indisciplina dos estudantes na faixa etária de 10 a 17 anos, outros questionavam a Equipe Pedagógica quando conversávamos com os alunos para auxiliá-los em suas dificuldades no processo de escolarização e sobre as questões emocionais, pois consideravam que

a Equipe estaria “passando a mão na cabeça dos alunos”. Essa frase sempre me marcou e gerou incômodo com a tal indagação do porquê esses docentes não se preocupavam com as questões emocionais de seus estudantes.

A presente pesquisa surgiu dessa inquietação: qual é a importância das questões emocionais no espaço escolar? E quando falamos da Educação Especial, dos estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais, qual a relevância em considerar esses aspectos emocionais ao atender esse público?

Ainda que se compreenda o processo de desenvolvimento como um todo, as pesquisas têm-se voltado aos aspectos cognitivos e poucas se dirigem aos processos emocionais. Sabe-se de sua importância, mas questiona-se até que ponto esses aspectos realmente têm sido considerados pelos professores. Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional? Nas avaliações docentes esses aspectos são considerados? De que forma?

O ambiente educacional muitas vezes é confundido com um espaço de repasse de conteúdo, que desconsidera este outro: o aluno. Vigotski (2008) aponta muito bem que o desenvolvimento humano se constitui em um processo dialético, multifacetado, que passa por periodicidades, metamorfoses, combinações complexas em que acontecem idas e vindas, evoluções e involuções, marcado por fatores internos e externos e que nesta interação constante há sempre uma busca de adaptação ao meio.

Neste ambiente, a criança tem um importante espaço de experiências que participam ativamente no desenvolvimento de sua personalidade, constituindo-a, embora de maneira dinâmica, como esclarece Leontiev (1978, s/p):

[...] às "subestruturas psicológicas da personalidade", tais como o temperamento, necessidades e inclinações, experiências e interesses emocionais, objetivos, hábitos, costumes, características morais etc., entende-se que de forma alguma desaparecem. Apenas se manifestam de formas diferentes: ou como condições, ou em suas origens e transformações, em mudanças de seu lugar na personalidade, as quais ocorrem no processo de seu desenvolvimento (Leontiev, 1978, s/p).

Assim, por ser parte significativa do processo de desenvolvimento da criança, os profissionais da escola precisam preocupar-se com condições que levem em consideração seus interesses emocionais, pois a personalidade e a própria

consciência são parte, ao mesmo tempo em que se constituem como produto, das relações que a criança estabelece com o meio. Por isso, fatores como a emoção e a capacidade criativa estão interligados e em um ambiente desfavorável podem comprometer o desenvolvimento dos estudantes.

Na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2010) o desenvolvimento de cada sujeito é produto de sua relação no meio social e para compreender o desenvolvimento emocional dos alunos é importante também entender como ocorrem estas interações no meio em que eles estão inseridos; neste caso, na Educação Especial.

Preocupar-se com o desenvolvimento emocional desses alunos, significa atender ao direito do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ para suas necessidades especiais de maneira adequada ao desenvolvimento emocional, pois, “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional. E todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (Vigotski, 2010, p.65).

Assim, a questão que motiva esta pesquisa é: **as questões emocionais são consideradas na avaliação pedagógica no contexto escolar da Educação Especial? Se sim, de que forma? Com que fundamentação teórica?**

Para orientar o estudo desta questão, propõe-se como objetivo geral investigar no discurso docente, revelado nas avaliações pedagógicas no contexto escolar encaminhadas ao setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, pertencente à estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, se o desenvolvimento emocional é registrado por eles, de que forma esse registro ocorre e qual compreensão desse aspecto do desenvolvimento é manifestada por esses professores.

Assim, é objetivo específico desta pesquisa:

- Verificar como o desenvolvimento emocional é considerado nas avaliações pedagógicas no contexto escolar da Educação Especial.

¹ O AEE é um conjunto de atividades e recursos pedagógicos para a acessibilidade que é ofertado de maneira complementar ou mesmo suplementar para a melhor escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns no ensino regular. No Paraná a regulamentação é dada pela Deliberação n.º 02/2016 que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, pela Instrução n.º 09/2018 -SUED/SEED - Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. Também orienta as atividades a Nota Técnica n.º 11/2010 - SEESP/GAB - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

- Analisar com que fundamentação teórica os aspectos emocionais são considerados;
- Investigar quais os avanços, limites e contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de humanização e emancipação da criança/adolescente com deficiência/necessidades educacionais especiais.

Para atender a esses objetivos, esta dissertação envolve cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os estudos sobre as emoções, desenvolvidos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O segundo capítulo aborda o conceito teórico de emoções, com embasamento na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, discorre-se também sobre as emoções e sua articulação com a Teoria da Atividade e a Atividade de Estudo, com o objetivo de compreender a importância das emoções no desenvolvimento do psiquismo. No terceiro capítulo discute-se a Educação Especial e a Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar.

No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia a ser aplicada na pesquisa, conhecida como Núcleos de Significação, sua base teórica e proposição dialética, para em seguida, relatar a pesquisa de campo, apresentando o contexto da pesquisa, como as avaliações - que são o objeto de análise - são encaminhadas ao setor da Educação Especial, para enfim, apresentar os procedimentos de coleta e análise de dados.

No quinto capítulo, no qual se apresentam o resultado e a discussão dos dados, objetiva-se, a partir dos Núcleos de Significação, realizar o movimento dialético de análise, recuperando as discussões teóricas para interpretação destes resultados e elaboração de novas propostas de estudos.

1. O ESTADO DO CONHECIMENTO DA TEORIA DAS EMOÇÕES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A preocupação com as emoções vem ocorrendo nos últimos anos cada vez com mais frequência na Educação e na Psicologia. No campo da Educação Especial não é diferente, principalmente pelo reconhecimento da importância das emoções e afetos para o desenvolvimento e aprendizado. Entretanto, a busca na literatura revela poucas pesquisas produzidas, tendo como problema de investigação o desenvolvimento emocional na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram utilizados os descritores em trios: “Psicologia Histórico-cultural” AND “Desenvolvimento emocional” AND “Educação Especial”, que revelou 01 (um) trabalho; com o trio: “Psicologia Histórico-cultural” AND “Emoções” AND “Educação Especial”, foram encontrados 06 (seis) trabalhos; e com o trio “Psicologia Histórico-cultural” AND “Afetividade” AND “Educação Especial”, 23 (vinte e três) trabalhos. Tendo em vista o número restrito de publicações, não se estabeleceu um recorte temporal, sendo que o levantamento de dados ocorreu entre março de 2021 e junho do mesmo ano, com pesquisas realizadas até aquele momento. Após a leitura dos títulos e resumos dos 30 (trinta) trabalhos, conforme Tabela 1, foram descartadas 15 pesquisas referentes à violência, à classe trabalhadora e fora do contexto escolar.

A leitura dos títulos e resumos dos demais trabalhos permitiu descartar mais 10 (dez) pesquisas, as quais apenas citavam em algum momento o termo emoções ou apresentavam alguma citação de Vigotski. Ao refinar as 5 (cinco) pesquisas restantes, com a leitura dos resumos e introduções destes trabalhos, buscou-se aquelas que tinham como problema as emoções na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e foi possível destacar apenas 01 (uma) pesquisa. Trata-se da dissertação de Cláudia Dallagnol, “Emoções, educação superior e processo de ensino aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um Campus universitário do interior do Paraná”, de 2018; a leitura revelou ainda que a autora não trata de educação especial e a pesquisa está focada no ensino superior, motivos pelo qual foi também descartada.

Tabela 1 - Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

	Autor	Título	Ano	Utilização	Motivo
Descritor: "Psicologia Histórico-cultural" AND "Desenvolvimento emocional" AND "Educação Especial" (um trabalho)					
1	Alves, Carolina Martins Pereira	A experiência subjetiva de indivíduos que possuem irmãos com deficiência	2018	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
Descritor: "Psicologia Histórico-cultural" AND "Emoções" AND "Educação Especial" (seis trabalhos)					
1	Ramos, S. D. H.	A Dimensão Formativa do Cinema e a Catarse Como Categoria Psicológica: um Diálogo Com a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski	2015	Descartado	Fora do contexto escolar.
2	Silva, Márcio Magalhães da	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora	2018	Descartado	Referente à classe trabalhadora.
3	Dallagnol, Claudia	Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um campus universitário do interior do Paraná	2018	Descartado	Focada no ensino superior.
4	Parente, José R. Feijão	Patrimônio afetivo e cultural no contexto do Sítio Histórico de Sobral-CE	2020	Descartado	Fora do contexto escolar.
5	Costa, Áurea Júlia de Abreu	Professora também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente	2012	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
6	Freitas, Eveline Rodrigues Araújo Guedes de	Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional	2021	Descartado	Referente à violência.
Descritor: "Psicologia Histórico-cultural" AND "Afetividade" AND "Educação Especial", (vinte e três trabalhos)					
8	Sifuentes, Thirza Reis	Mulheres indígenas xerentes: narrativas culturais e construção dialógica da identidade	2007	Descartado	Fora do contexto escolar.
9	Barreto, Viviane Silva	As marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora	2008	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
10	Gomes, Cláudia Aparecida Valderramas	O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar	2008	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
11	Costa, Áurea Júlia de Abreu	Professora também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente	2012	Descartado	Fora do contexto escolar (alunos).
12	Donadon, Daniela Gobbo	Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos	2013	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.

13	Isabela Costa Dominici	A educação infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos	2014	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
14	Pessoa, Camila Turati	Psicologia educacional e escolar: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da arte	2014	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
15	Assunção Júnior, Mário Luiz Costa	Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de história	2016	Descartado	Fora do contexto escolar.
16	Fernando Francisco Pereira	Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo, em Moçambique	2016	Descartado	Referente à violência.
17	Luciana da Silva de Oliveira	Um locus de constituição do humano	2016	Descartado	Fora do contexto escolar.
18	Venancio, Magda M. Ribeiro	Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial de professores	2016	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
19	Silva, Márcio Magalhães da	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora	2018	Descartado	Referentes à classe trabalhadora.
20	Pastre, Cristiane Aparecida da Silva	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil	2018	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
21	Dallagnol, Claudia	Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um campus universitário do interior do Paraná	2018	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
22	Tostes, Raissa Siqueira	A atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda	2018	Descartado	Fora do contexto escolar.
23	Mota, Lauro Araújo,	A constituição social da pessoa surda/com deficiência auditiva: um estudo na região dos Inhamuns cearense	2019	Descartado	Fora do contexto escolar.
24	Araujo, Marcela Aparecida Moreira	O uso de fantoches e a construção de narrativas por crianças da educação infantil	2019	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
25	Castelli, Carolina Machado	Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos	2019	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
26	Erika Alicia Budin Bizama	A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: a experiência da creche oeste	2020	Descartado	Apenas apresenta alguma citação de Vigotski.
27	Parente, José	Patrimônio afetivo e cultural no contexto do Sítio Histórico de Sobral-CE	2020	Descartado	Fora do contexto escolar.

	Reginaldo Feijão				
28	Isabela Costa Dominici	Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades	2021	Descartado	Fora do contexto escolar.
29	Freitas, Eveline Rodrigues Araújo Guedes de	Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional	2021	Descartado	Referente à violência.
30	Oliveira, Andréa da Silva	Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	2022	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.

Fonte: Dados da pesquisa / BDTD

Também é importante observar que até 2015, conforme Tabela 2, encontram-se dez trabalhos envolvendo o estudo das emoções, entre 2016 e 2020 foram registrados 17 trabalhos em quatro anos ou seja quase 100% a mais. Entretanto, a partir de 2020, nos três últimos anos, apenas três trabalhos foram encontrados. Ainda em 2019 e 2020, esta redução pode ser, ainda, reflexo da pandemia de Covid-19 que afetou e atrasou as produções e publicações acadêmicas.

Tabela 2 - Quantidade de pesquisas por ano

Período	Quantidade de trabalhos
Até 2015	10
2016 a 2020	17
2021 a 2022	06

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foi buscado com os descritores em dupla: “Vigotski” AND “Emoções”, revelando 56 trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram descartados aqueles referentes a temas que não envolviam diretamente a educação escolar, ficando 20 trabalhos, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Continuação)

	Autor	Título	Ano	Utilização	Motivo
Descritor: “Vigotski” AND “Emoções”, (vinte trabalhos)					
1	Gomes, Cláudia Aparecida Valderramas	O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar	2008	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.

2	Pereira, Ádria Messias	Ação e (des) motivação do professor de geografia: a prática docente do professor de geografia no ensino fundamental	2008	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
3	Oliveira, Sabrina Camargo de	Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês	2008	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
4	Gisele Toassa	Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural	2009	Sim	Trabalho referência e foi utilizado na pesquisa.
5	Magiolino, Lavínia Lopes Salomão	Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: uma estudo teórico da obra de Vigotski	2010	Sim	Trabalho referência e foi utilizado na pesquisa.
6	Castro, Henrique Meira de	Medo e relações de poder: uma contribuição para a psicologia da educação	2012	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
7	Costa, Áurea Júlia de Abreu	Professora também sente: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente	2012	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
8	Freitas, Flávio Luiz de Castro	Pressupostos filosóficos da crítica histórico-psicológica: um comentário à teoria das emoções de Vigotski	2013	Considerado	Foi considerado para a pesquisa.
9	Neves, Maura Assad Pimenta	Psicologia Escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação	2015	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
10	André Luiz Polano Lucatelli	Emoções desencadeadas no contexto de um projeto interdisciplinar no ensino de ciências	2016	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
11	Marçal, Cleonice	As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva vigotskiana	2017	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
12	Oliveira, Luciana Gregório de	Estudo sobre o processo criativo no contexto de aprendizagem de História: um olhar a partir da Psicologia sócio-histórica	2018	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
13	Ramos, Fabiano Silvestre	Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês	2018	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
14	Batista, Jéssica Bispo	O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar	2019	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
15	Souza, Leandro Montandon de Araújo	A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional.	2019	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.

16	Fracetto, Patrícia	Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil: um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski	2020	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
17	Oliveira, Marina Conceição de	Manifestações de emoções de estudantes do Ensino Fundamental II: refletindo sobre práticas do psicólogo escolar	2021	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
18	Carvalho, Eduarda Giovanna Oliveira	Emoções e sentimentos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso com aprendizes de 9º ano e uma professora de escola pública de Goiânia	2022	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
19	Almeida, Sheyla Gomes de	Escolas transformadoras: vivências educativas à luz da teoria histórico-cultural	2022	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.
20	Gutierrez, João Pedro Fermino	Percepção da afetividade e das emoções na prática pedagógica de professores de Ciências da Natureza	2022	Descartado	Não tem como problema as emoções na THC.

Fonte: Dados da pesquisa / BDTD

Ao refinar a pesquisa, com a leitura dos resumos e introduções destes trabalhos, buscou-se aqueles que tinham como problema as emoções na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, com destaque para as três pesquisas a seguir.

Em sua tese de doutorado *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: uma estudo teórico da obra de Vigotski* (2010), a pesquisadora Lavínia Lopes Salomão Magiolino faz um amplo percurso teórico sobre as emoções na obra de Vigotski, buscando compreender os diálogos por ele empreendidos, com a proposta monista de Espinosa, os afetos em Freud e a centralidade da história de Marx. Ela investiga como as emoções são tratadas na obra de Vigotski, desde seus estudos acerca de Hamlet, até o trabalho inacabado da Teoria das Emoções. Magiolino destaca a relação entre pensamento, linguagem e o processo de significação das emoções e ressalta sua importância no desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a indiferenciação (afeto, sentimento, emoção) dos termos aponta para uma compreensão das emoções como um processo complexo de múltiplas faces, no qual corpo e mente interagem a todo momento, que só é possível de ser compreendido nessa interação – mudança, alteração, (trans)formação de estados afetivos e sua expressão. Desse modo, para Vigotski, as emoções desenvolvem-se na história, são impregnadas de valor no processo de

tomada de consciência na relação com o outro, na e pela linguagem e o processo de significação (Magiolino, 2010, p. 168).

Esses conceitos serão retomados no decorrer da presente dissertação. Percebe-se como as condições sócio-históricas são importantes para o sentido que as emoções podem adquirir, e como o processo de significação pela linguagem dá sentido às emoções no movimento de interação das pessoas com seu meio social. A pesquisadora ainda busca diálogos contemporâneos com a Psicologia e Neurologia para compreender as emoções, com destaque para os pesquisadores Antônio Damásio, Humberto Maturana e Fernando González Rey.

Com uma abordagem semelhante, a pesquisadora Gisele Toassa busca compreender a epistemologia das emoções em Vigotski. Em sua tese de doutorado: *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural* (2009), realiza um trabalho buscando a gênese epistemológica do conceito de emoção, na teoria vigotskiana. A autora considera que, para Vigotski, talvez fossem as emoções o aspecto mais importante, pelo seu papel metodológico como unidade da vida consciente na dinâmica dos sistemas psicológicos, embora tenha sido o conceito menos desenvolvido por ele.

Ao longo de sua obra, Vigotski congrega influências de múltiplas origens: materialismo histórico, Psicologia estrutural, Ribot, Stanislavski e Espinosa, definindo, no pleno sentido adquirido por tal idéia, que as emoções humanas são funções psíquicas superiores (culturizadas); a arte e a linguagem, os principais meios culturais que as constituem. Os estudos sobre as emoções são a última e mais difícil fronteira do seu monismo materialista, colocando o cérebro no corpo e o corpo na palavra (Toassa, 2009, p. 7).

Toassa (2009) pesquisou a relação das vivências com as emoções; seu trabalho é um importante registro do desenvolvimento epistemológico das emoções na obra de Vigotski, incluindo o texto inacabado desse autor, denominado *Teoria das Emoções*.

Outro estudo pertinente é a pesquisa de mestrado *Pressupostos filosóficos da crítica histórico-psicológica: um comentário à teoria das emoções de Vigotski* (Freitas, 2013). Flávio Luiz de Castro Freitas busca compreender a crítica de Vigotski à teoria organicista das emoções de James-Lange e apresenta a cadeia de argumentos de Vigotski, ressaltando principalmente seu diálogo com Baruch Espinosa, presente na obra *Teoria das Emoções*.

Também na plataforma Scielo.br, tendo em vista o número restrito de publicações, não se estabeleceu um recorte temporal, tendo ocorrido a pesquisa entre maio e junho de 2021. Somente apresentou nove trabalhos, quando articulados os descritores em dupla “Vigotski” AND “Emoções”, conforme Tabela 03, pois com os descritores anteriores não apareceram resultados.

Tabela 4 - Pesquisa na Base de dados Scielo.br

	Autor	Título	Ano	Utilização	Motivo
Descritor: “Vigotski” AND “Emoções”, (vinte trabalhos)					
1	Fernando L. González Rey	El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski	2000	Sim	Trabalho referência e foi utilizado na pesquisa.
2	Letícia Vier Machado, Marilda Gonçalves Dias Facci e Sonia Mari Shima Barroco	Teoria das emoções em Vigotski	2011	Sim	Trabalho referência e foi utilizado na pesquisa.
3	Áurea Júlia de Abreu Costa e Jesus Garcia Pascual	Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski)	2012	Considerado	Foi considerado para a pesquisa.
4	Gisele Toassa	Vigotski contra James-Lange: crítica para uma Teoria Histórico-Cultural das emoções	2012	Sim	Trabalho referência e foi utilizado na pesquisa.
5	Daniela Schmitz Wortmeyer <i>et al.</i>	Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski	2014	Considerado	Foi considerado para a pesquisa.
6	Wedekin, Luana Maribele; Zanella, Andrea Vieira.	L. S. Vigotski e o ensino de arte: "A educação estética" (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930	2016	Descartado	Emoções relacionadas a artes.
7	Souza, Vera Lúcia Trevisan de; Dugnani, Lilian Aparecida Cruz; Reis, Elaine de Cássia Gonçalves dos	Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora	2018	Descartado	Emoções relacionadas a artes.
8	Canopf, Liliane; Appio, Jucélia; Bulgacov, Yára Lúcia Mazziotti; Camargo, Denise d	Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção	2018	Descartado	Emoções dos docentes.
9	Carvalho, Cristina; Santos, Maria Emília Tagliari.	Bebês, Museus e Mediação: da dimensão estética às relações	2019	Descartado	Emoções relacionadas a artes.

Fonte: Dados da pesquisa/Scielo.br.

Foram descartadas 3 (três) pesquisas relacionadas às emoções e artes e uma sobre a emoção dos docentes na prática pedagógica, devido ao embasamento teórico utilizar autores de outras linhas teóricas, restando 5 (cinco) trabalhos que tratam das emoções na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, conforme destaca-se a seguir:

O artigo de Daniela Schmitz Wortmeyer *et al.* (2014), *Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski*, volta-se para a psicologia e busca compreender as contribuições de Vigotski para o que as autoras chamam de territórios dos afetos estabelecendo um diálogo sociocultural “para o estudo dos afetos que atente para a complexidade e dinamicidade dos fenômenos psicológicos” (p. 285). Já Áurea Júlia de Abreu Costa e Jesus Garcia Pascual (2012) apresentam em *Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski)* um artigo específico que discute a obra Teorias das emoções de Vigotski.

Fernando L. González Rey (2000) no artigo *El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski* analisa o lugar das emoções na constituição social do psiquismo, destacando a categoria de “vivências” e “necessidade” no pensamento de Vigotski.

O artigo publicado por Letícia Vier Machado, Marilda Gonçalves Dias Facci e Sonia Mari Shima Barroco, *Teoria das emoções em Vigotski* (2012), explora o estudo das emoções nas obras de Vigotski, com destaque para a consideração de que ele apresenta a importância da dialética entre os fatores culturais e biológicos, para a constituição das emoções, que são afetadas e atreladas às condições histórico-sociais.

Por último, no artigo, *Vigotski contra James-Lange: crítica para uma Teoria Histórico-Cultural das emoções* (2012), Gisele Toassa reconhece que as emoções humanas sempre estiveram de alguma forma nos textos de Vigotski, especialmente nos debates e contribuições de autores como Freud, Claparède, Ribot, Lewin e Wundt. E afirma que a principal perspectiva analisada por Vigotski foi a teoria de James-Lange (William James, 1842-1910), chamando a atenção para a extensa crítica de Vigotski no manuscrito “*Utchenieob Emotsiakh*” a esta teoria.

Vigotski foi intransigente na defesa de uma Psicologia das emoções naturalista, determinista, monista e materialista, que, na sua fundamentação histórico-cultural, criasse sua parcela de explicações científicas sobre o mundo humano. Esses aspectos são centrais na sua crítica à teoria James-Lange como expressão do dualista "caldo

primordial" da Psicologia das emoções (um sinal da crise de toda a Psicologia) (...) (Toassa, 2012, s/p).

Esta crise da Psicologia era ainda mais evidente diante dos poucos instrumentos para investigação interna do sistema nervoso no começo do século XX, época na qual pesquisas não experimentais eram consideradas não científicas. A autora (Toassa, 2012, s/p) ainda conclui que conhecer o “amplo e diversificado montante de pesquisas sobre a neurociência das emoções” é importante para a continuação dos estudos da Psicologia histórico-cultural, pois o “gigantismo” do projeto de Vigotski sobre as emoções não se abalou pelos limites da Psicologia de sua época. Toassa (2012) destaca, ainda, que o futuro dessas pesquisas reside no diálogo com aquele que Vigotski considerou seu principal interlocutor para o estudo das emoções, embora não tivesse tempo de concluir: Espinosa.

Quando se articulam os descritores Teoria Histórico-Cultural e Psicologia Histórico-Cultural, com Educação Especial, na plataforma Scielo, destaca-se o trabalho que é uma referência, o estudo do próprio Vigotski, *Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada* (Tradução de 2018), originalmente apresentado em um congresso de educadores em 1931. Este trabalho chama atenção aos riscos de pesquisas e programas educacionais darem importância apenas aos aspectos biológicos de disfunções em detrimento de funções psicológicas superiores, afirmando que é tarefa da Educação Especial na escola regular preparar a criança para as demandas da vida em sociedade, destacando que existem processos compensatórios, caminhos indiretos que promovem o desenvolvimento, *tese importante e pouco compreendida ainda hoje*.

Em síntese, a reflexão sobre os trabalhos encontrados revela que as emoções, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, aparecem ocasionalmente na maioria das pesquisas identificadas com esse descritor na base de dados. Constatou-se ainda que, mesmo quando elas são referenciadas, não se busca problematizá-las especificamente. Além disso, os estudos que mais desenvolvem esse termo, como as pesquisas de Toassa (2009) e Machado *et al.* (2012), reconhecem que a teoria das emoções ainda se encontra inacabada.

A seguir, avançamos no estudo das emoções na Teoria Histórico-Cultural com ênfase em compreender a importância das emoções no desenvolvimento do psiquismo.

2. AS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Neste capítulo, busca-se compreender como acontece o desenvolvimento psíquico na concepção proposta pela Teoria Histórico-Cultural e qual a importância das emoções neste desenvolvimento. Destaca-se a complexidade que envolve esta teoria nos estudos de Vigotski e dos psicólogos a ele vinculados, como Leontiev e Luria, bem como os fundamentos marxistas deste conhecimento.

Assim, faz-se necessário estabelecer a adequada historicidade da formação psíquica do sujeito, formação que é consequência da sua inserção na cultura pelo trabalho, resgatando as transformações que correspondem aos períodos de desenvolvimento da infância à vida adulta.

Para o psicólogo Alexis N. Leontiev (1978) é a partir da atividade social, na apropriação pelo homem da cultura, que se estrutura ou desenvolve-se o psiquismo humano, notadamente, na relação objetiva com a produção histórica. A psique humana é formada a partir do processo das mudanças históricas, nas quais se insere a atividade social. Não se descarta a base biológica da vida, mas as funções psicológicas superiores, que são propriamente humanas, como atenção voluntária, percepção, comportamento com intenção e capacidade de abstração, por exemplo, são atividades cerebrais, com base biológica, mas principalmente, resultado da interação mediada pelo homem com os objetos culturais. Diferentemente dos animais,

Há uma mudança nas leis do desenvolvimento do psiquismo nos animais, que é regido pela evolução biológica, enquanto no humano são leis sociais que decorrem do desenvolvimento social, histórico e cultural, baseadas “na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza” (Leontiev, 1978, p. 68).

Nos animais trata-se das relações naturais, entre as coisas que se transformam “[...] no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata, que dá origem à forma especificamente humana, do reflexo da realidade: a consciência humana” (Leontiev, 1978, p. 79).

O psiquismo em sua dupla forma, apresenta-se na atividade, de maneira objetiva, na existência dos sujeitos, e subjetiva, na ideia, na imagem e reflexo da realidade, para então, ser consciência. Para Leontiev (1978, p. 183), as conexões que ocorrem nos processos psíquicos estão além da consciência, incluem a vivência

psíquica, resultado das relações objetivas com o mundo. Esta atividade humana é a materialização de atos em que o sujeito se constitui na realidade objetiva e, concomitantemente, transforma a sua realidade subjetiva.

2.1. AS EMOÇÕES NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A produção científica de Vigotski, passa pelo desenvolvimento ontogenético, pela problematização do pensamento e linguagem, pelo embate entre o biológico e o histórico-cultural, por seus temas de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, emoção, atenção, imaginação, dentre outras. A emoção, de certa forma, sempre esteve latente em suas investigações, com destaque em *Psicologia da Arte* (2001b), quando discute a emoção estética a partir da arte, mas foi em *Teoria das Emoções* (2004), obra considerada inacabada, que Vigotski mais desenvolveu o tema.

Ainda na década de 1930, duas conferências de Vigotski demonstraram a presença do tema das emoções: *A imaginação e seu desenvolvimento na infância* e *As emoções e seu desenvolvimento na criança*. Na primeira, Vigotski (1998) em sua discussão sobre imaginação, apresenta Sigmund Freud (1856-1939), Jean Piaget (1896-1980) entre outros, questionando o fato de terem desenvolvido seus estudos sobre a imaginação considerando-a como algo metafísico, ou seja, a atividade reprodutora da consciência é dada como algo cuja gênese seria original, descolada do processo histórico, social e coletivo de sua origem e seu desenvolvimento. Assim, Vigotski (1998) concebeu o desenvolvimento da imaginação conectado às condições históricas e sociais, em um movimento que se distancia da realidade imediata e se volta a ela simultaneamente, tendo as emoções como aspecto mediador.

Se tomarmos o pensamento realista de um revolucionário, que reflete sobre uma complicada situação política ou a estuda, que penetra nela, em suma, se tomarmos o pensamento orientado para a resolução de uma tarefa de importância vital para o indivíduo, veremos que as emoções relacionadas com tal pensamento realista são, com muita frequência, incomensuravelmente mais profundas, mais fortes, mais móveis e mais significativas no sistema do pensamento do que as emoções relacionadas com as visões. O importante aqui é outro procedimento de união dos processos emocionais com o pensamento (Vigotski, 1998, p. 126).

Vigotski desenvolve melhor em *Teoria das Emoções* esta relação de interdependência entre pensamento e emoção ou cognição e afeto. Para as pesquisadoras Machado, Facci e Barroco (2011, p. 650), nestas conferências de Vigotski, as emoções aparecem como aspecto mediador, ultrapassando a contradição entre o interno e o externo, imaginação e pensamento realista, para “criar vínculos entre essas duas realidades emocionalmente experimentadas”. As pesquisadoras ainda complementam:

Em suma, a conferência sobre imaginação é também uma redação sobre a emoção, na medida em que ambas as funções são classificadas como superiores, culturalizadas, e assumem papéis semelhantes na história da Psicologia: foram relegadas à condição de epifenômenos, ao mesmo tempo em que a maneira como foram estudadas pela Psicologia demarca a cisão das correntes psicológicas em Psicologia causal e Psicologia descritiva (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 650).

Vigotski² (1998) confere importância à emoção por esta participar de maneira ativa na imaginação, nos processos criativos e no próprio pensamento. Na outra conferência, *As emoções e seu desenvolvimento na criança*, Vigotsky (1997) elabora críticas contra as concepções tradicionais acerca das emoções, principalmente sobre o naturalismo na Psicologia, antecipando ideias que serão desenvolvidas em *Teoria das emoções*, as quais se discutirá ainda ao longo deste capítulo. Assim como Machado, Facci e Barroco (2011, p. 651) considera-se importante retomar o esclarecimento de Vigotski:

As duas linhas que tentei examinar no curso dessa conferência são, de um lado, as pesquisas anatômicas e fisiológicas que deslocaram o centro da vida emocional de mecanismos exteriores ao cérebro para um mecanismo cerebral e, de outro, as pesquisas psicológicas que transferiram as emoções do segundo plano do psiquismo humano para o primeiro plano, tirando-as de seu isolamento (...) para inseri-las na estrutura de todos os outros processos psíquicos (Vigostky, 1997b, p. 149).

O autor bielorrusso ressalta a base biológica sobre a qual se desenvolvem as emoções, inserindo-as no conjunto dos processos psíquicos humanos. Entretanto, questiona a concepção idealista vigente à época, ao mesmo tempo em que reconhece a importância das relações sociais, datadas historicamente, na constituição emocional do homem.

² Nesta pesquisa a grafia dos nomes dos autores, inclusive a de Vigotski, segue a apresentada nas publicações citadas.

Outro trabalho de grande repercussão em que Vigotski discutiu a importância das emoções no complexo do psiquismo humano, foi o livro *Psicologia da Arte* (Vigotski, 1999). Ele destaca que na base das reações estéticas provocadas pela arte estão as emoções, pois essas reações são emocionais, fazendo parte de nosso sistema nervoso; assim, articulam estados internos e externos, culminando na catarse estética. Essa complexa ideia será aprofundada ao longo deste capítulo, uma vez que o texto escrito oito anos antes de *Teoria das emoções*, antecipa também considerações importantes, conforme destaca a pesquisadora Toassa (2009, p. 99),

[Vigotski] nega as teorias que reduzem a arte à sensação ou à emoção comum. Admite, ainda, a existência de emoções desencadeadas por fatos que não dependem meramente do estímulo perceptual diferindo, neste ponto, das emoções animais. Temos, aí, um antecedente histórico para sua dura crítica às Psicologias que adotavam o binômio estímulo-reação como paradigma de pesquisa da Psicologia humana (Toassa, 2009, p. 99).

Este paradigma era baseado no dualismo cartesiano, preponderante na filosofia do século XVI. Vigotski desenvolve melhor esta crítica em *Teorias das Emoções*, especialmente ao referir-se a Carl Lange (1834-1900), considerado adepto da teoria de Baruch Espinosa (1632-1677), mas que na verdade reproduziu o dualismo cartesiano. Para Toassa (2009, p. 282), a emoção provocada pela arte diz respeito a outra categoria que difere da emoção comum, cotidiana, pois na arte, temos uma “excitação emocional que pode culminar em catarse”.

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte (Vigotski, 1999, p. 272).

Vigotski (1999, p. 37) amplia o conceito de emoção ao afirmar: “Em toda criação humana há emoções”, na obra de arte, há um tipo especial de emoção, que pode também provocar uma excitação emocional especial. Como destaca a pesquisadora Biavatti (2021, p. 66), “[...], o homem ao criar ou ao interagir com a obra artística, sente algo definido como emoção, que se manifesta de diversas formas: emoções de dor,

tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc.” Estas emoções estão conectadas e são provocadas por imagens visuais, sonoras ou cinestésicas.

Foi no texto *Teoria das emoções* (Vigotski, 2004), organizado a partir de textos escritos entre 1931 e 1933, que Vigotski melhor desenvolveu sua discussão e crítica em relação às emoções. Uma obra inacabada devido ao seu falecimento em 1934, marcada pelo diálogo com o filósofo holandês Baruch de Espinosa e pela crítica a René Descartes, demonstrando que as obras que discutiam emoções e tinham como referência Espinosa, na verdade eram cartesianas e dualistas, principalmente a *Psicologia de Carl Lange* (1834-1900) e de William James (1842-1910). Nestas discussões, Vigotski posicionou-se contra tanto a *Psicologia de orientação naturalista*, que desconsidera o social e histórico, quanto a dualista, na perspectiva cartesiana que separa mente-corpo ou afeto-cognição.

Assim, Vigotski apresenta contribuições fundamentais para a *Psicologia das emoções*, partindo da crítica às concepções de James-Lange pois, para estes teóricos, as emoções estavam fora do psiquismo, eram um processo da natureza distinta, sem relação com pensamento e consciência, os quais eram associadas aos órgãos internos e não participavam do desenvolvimento humano. Para Vigotski (1997, p. 131) “a teoria de James e Lange fechava todas as portas, mais hermeticamente do que todos os precedentes, à questão do desenvolvimento da via emocional”.

Destacam-se também, na crítica de Vigotski (1997a), as concepções que têm origem na proposição da teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), pois percebem as emoções como reações mais instintivas de origem biológico-animal. São adeptos desta posição, cujas referências articulam-se aos expoentes da *Psicologia inglesa*: Herbert Spencer (1820-1903) e da *Psicologia francesa*: Théodule Ribot (1823-1891). O grande problema destas concepções de emoções, segundo Vigotski (1997a), é que nelas considera-se que as emoções são vestígios instintivos da evolução do homem e do animal, as quais foram sendo suprimidas pelo racionalismo, o qual, nesse processo, transformaria o homem em um ser sem emoções.

Já Descartes, segundo Vigotski (2004), tem na obra *Tratado das paixões*, de 1649, sua grande influência na área da psicologia das emoções. Descartes apresenta as seis paixões mais importantes: alegria e tristeza, desejo e amor, admiração e ódio, buscando compreender o mecanismo de como elas se manifestam, dando origem ao “mecanicismo na Psicologia”, de cunho espiritualista e psicofísico. Para Vigotski (2004, p. 113), essa abordagem teológica “reduz as emoções à sensação das modificações viscerais”.

As pesquisadoras Machado, Facci e Barroco (2011, p. 652) apresentam as considerações de Nicolas Zivailoff, no prefácio da edição francesa de *Teoria das Emoções* (1998). Para elas, Vigotski “efetuiu a complementaridade entre o biológico e o social nos sentimentos: sem excluir as reações instintivas, mas também sem reduzi-los a elas, não privilegiando nenhum dos polos, o social ou o biológico”. Zivailoff destaca o papel da linguagem, como campo onde as emoções são expressas, conectando o fisiológico, o psicológico e o social. Para Vigotski (2004), as emoções e sua conexão biológica, estão em constante transformação, na relação entre o cognitivo e o emocional, sendo que a aprendizagem é um determinante social para estas novas formações.

Para Vigotski, as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano (Machado, Facci; Barroco, 2011, p. 651).

Também Machado, Facci e Barroco (2011, p. 652) trazem a contribuição de Zivailoff (1998, p. 24) destacando que as emoções são parte de processos que podem se modificar “(...) a serviço de uma transformação não somente do mundo, mas também do sujeito, de acordo com certas estratégias cognitivas e emocionais específicas”.

Ao contrário de Descartes e da Psicologia de seu tempo, em *Teoria das Emoções* é evidente a adesão de Vigotski às concepções de Espinosa, que para ele esclareceu substancialmente as contradições e limites cartesianos, não se opondo apenas ao dualismo de Descartes, mas também às interpretações teológicas espiritualistas. Para Espinosa, segundo Vigotski, (1997b, p. 87), o homem pode influir nas emoções, pois tem consciência:

Spinoza manifestava uma atitude genética correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram uma nova ordem e novas conexões (Vigotski, 2004b, p. 127).

Assim, Vigotski considera que os afetos atuam no sistema de conceitos, que percebido em relação à razão e à consciência, possibilita compreender a própria vida psíquica. Neste sentido, destaca-se a natureza histórico-cultural dos sentimentos, ou “emoções complexas”, que se altera pelo aprendizado e pela formação de conceitos, pois “As emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (Vigotski, 2004b, p. 126-127).

Espinosa escreveu sobre paixões em Tratado Breve (escrito por volta de 1661 e publicado em 1862) mas foi em *Ética* (1677/2003) que desenvolveu melhor o tema. Vigotski (2004) dialoga intensamente com esta obra, onde encontrou a conexão entre afeto e cognição. Ele destaca que Espinosa estabelece uma relação entre conceito e paixão, pensamento e afeto, diferentemente do dualismo corpo-alma e da origem fisiológica das paixões como propagou Descartes.

Vigotski (2004) cita o artigo “*Do poder do entendimento ou da liberdade*” (Espinosa, 2003) concordando com a forma como Espinosa compreende os afetos - diferentemente do entendimento de Descartes – os quais não podem ser totalmente racionalizados de um lado e de outro serem fenômenos exclusivamente psíquicos, espiritualizados. Para Vigotski, a filosofia de Espinosa é materialista, pois, com as limitações de seu tempo, reconheceu a condição histórica para os sentimentos humanos. Neste diálogo com Espinosa e na crítica à explicação causalista e naturalista de Descartes - que separava pensamento e afeto -, Vigotski desenvolve seu estudo mais considerável sobre as emoções humanas, afirmando:

[...] quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice indispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil (Vigotski, 2001b, p.16).

Aqui se observa um destaque contundente da relação entre pensamento, afeto e a própria vida consciente. O afeto, ou as emoções, orientam o pensamento. Espinosa considera o afeto como sendo algo potente interferindo tanto na mente para pensar, como no corpo para agir. O processo do pensamento não seria algo apenas intelectual, tem como fonte o afetivo, em sua relação com motivo, necessidade, interesse, ou seja, aquilo que fundamenta a necessidade do pensar, numa lógica

concreta apoiada em sucessivas idas à realidade, mantendo esta ligação, impedindo que o pensamento se torne uma abstração vazia.

Leontiev (1978b), ao estudar a dinâmica da atividade humana e sua relação com a necessidade e os motivos, traz entendimentos importantes para a unidade afetivo-cognitiva, destacando sua relação com a personalidade. A necessidade está relacionada a uma carência emocional, promovendo uma tensão que leva à ação.

O fato de afirmar a natureza social das necessidades não significa negligenciar a existência daquelas puramente biológicas, funcionalmente autônomas. É evidente que a caminhada percorrida para o desenvolvimento das necessidades humanas se inicia a partir do momento em que o homem atua para satisfazer necessidades vitais. Entretanto, é como fruto dessa caminhada que as relações se invertem e o homem passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder atuar (Martins, 2007, p.72).

As necessidades humanas são resultado de um complexo processo de formação, que não está isento de uma tonicidade emocional, seja pela sua realização ou pela sua frustração. Para a pesquisadora Martins (2011, p. 202), “a mesma relação sujeito-objeto que promove a construção dos motivos, que confere objetividade à necessidade, suscita vivências emocionais, ocorre sobre um fundo psicológico dinâmico que confronta permanentemente os motivos da atividade e seus resultados”. Assim, conforme apontou Leontiev (1978b) as emoções não são partes da atividade, mas instituintes dela, são um importante “qualificador” dos motivos da atividade para o atendimento das necessidades.

As emoções cumprem a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade. (Leontiev, 1978b, p. 154).

Essa vivência está conectada ao desenvolvimento da consciência, que possibilita especializar os estados emocionais, permitindo vincular diferentes emoções às experiências. Leontiev chama de afectogênese do objeto essa ressonância afetiva, que se adapta às complexas mediações da atividade humana. Para ele estes estados emocionais não são fixos na relação sujeito-objeto, estão

conectados à história e ao próprio desenvolvimento do sujeito, fazendo com que as emoções levem a um estreitamento entre motivo e atividade.

Assim, a análise psicológica das necessidades se transforma inevitavelmente em uma análise dos motivos. No entanto, para isso, é necessário superar a concepção subjetivista tradicional dos motivos, que leva a confundir fenômenos completamente heterogêneos e níveis de regulação da atividade totalmente diferentes. Aqui nos deparamos com uma verdadeira resistência: não é óbvio, nos dizem, que o homem age porque quer? No entanto, as vivências subjetivas, o querer, o desejar, etc., não são motivos porque não são capazes, por si só, de gerar uma atividade orientada, e, conseqüentemente, a questão psicológica fundamental reside em compreender em que consiste o objeto desse querer, desse desejo ou paixão. (Leontiev, 1978a, p. 161, tradução nossa³).

Leontiev afirma que o querer e o desejar não são motivos por não provocarem por si próprios uma ação, uma vez que o que provoca a ação seria a possibilidade de obter determinado objeto. Fica evidente a importância das emoções no complexo psicológico da atividade. Os estados afetivos fazem parte da atividade humana, emanando dela e mediando o concreto da vida. Leontiev converge com as posições de Vigotski, ambos sustentados pelo método materialista-histórico, por compreender que os estados emocionais estão conectados ao desenvolvimento do pensamento e da consciência, e têm origem histórico-social.

As emoções envolvem múltiplas dimensões, estados psíquicos e fisiológicos, como parte de um complexo cultural e social. Esses estados estão presentes em todas as atividades, pois as emoções têm também como função capacitar as pessoas para uma certa atividade vital, isto é, “capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo”. (Davidov, 1999, p.7).

Vigotski, ainda em um de seus primeiros textos, *Psicologia pedagógica* (1926) já situa sua preocupação com o lugar das emoções no psiquismo:

³ De tal modo, el análisis psicológico de las necesidades se transforma inevitablemente en análisis de los motivos. Para ello, sin embargo, es preciso superar la concepción subjetivista tradicional de los motivos, que lleva a confundir fenómenos totalmente heterogéneos y niveles completamente diferentes de regulación de la actividad. Aquí tropezamos con una verdadera resistencia: ¿no es acaso evidente –nos dicen– que el hombre actúa porque quiere? Pero las vivencias subjetivas, el querer, el desear, etc., no son motivos porque no son capaces de engendrar por sí solos una actividad orientada y, consiguientemente, la cuestión psicológica fundamental reside en comprender en qué consiste el objeto de esse querer, de ese deseo o pasión.

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. (...) As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém o seu papel de organizador interno de nosso comportamento (Vigotski, 2004a p. 139).

Em *Teoria das emoções* (2004b), Vigotski avança quanto ao sentido das emoções, inserindo-as como parte do psiquismo, não apenas como um elemento interno interferindo na ação. Reconhece também que “as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (Vigotski, 2004b, p.126).

Enfim, Vigotski, assim como Espinosa, reflete sobre a emoção ou afetividade na vida cotidiana, considerando-a como uma dinâmica ativa na relação social. Esta dinâmica é marcada pela cultura, pelas relações ideológicas e de poder, pois no desenvolvimento das emoções há influência da própria história de cada um, como se pode depreender do que vimos apresentando.

Assim, o desenvolvimento das emoções tem importância singular no psiquismo humano, elas são preponderantes na atividade, interferem na necessidade e motivação das relações empreendidas socialmente, em suas múltiplas faces. Atentar-se a isso na Educação, significa compreender este espaço social e histórico do desenvolvimento das emoções no processo pedagógico, para que afeto, sentimento e emoções⁴ possam ser considerados como elementos psíquicos para compreensão e transformação da vida.

2.2. A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A teoria da atividade de estudo é importante para a educação, pois ajuda a explicar a relação entre o sujeito e a aquisição do conhecimento: “constitui-se como um potente meio de permitir aos estudantes a apropriação de conteúdos teóricos e o

⁴ Segundo Dra Elisa Gonsalves “A emoção é uma reação imediata a um estímulo, é algo que mexe com você e que não envolve pensamento. Já o sentimento envolve um alto grau de componente cognitivo, de percepção e avaliação de algo. Emoção é reação enquanto sentimento é construção.” (Gonsalves, 2020, s/p). Para a psicologia tradicional a definição da emoção é algo inato, entretanto para Vigotski tanto o sentimento quanto a emoção e o afeto, resultam de um processo histórico, cultural, geograficamente contextualizado, que o sujeito se apropria de acordo com suas interações sociais.

desenvolvimento de capacidades relacionadas” (Miller, 2020, p. 94) para além das aparências. Trata-se da ação pedagógica, engendrada a partir de tarefas propostas pelo professor, que possibilitam qualitativamente formas de lidar e apropriar-se do conhecimento e da própria realidade.

Compreender o papel fundamental das emoções na atividade de estudo permite, ao professor, conhecer melhor as necessidades dos alunos e organizar/reorganizar tarefas que possam tornar o ambiente educacional mais adequado ao pleno desenvolvimento destes.

A teoria da atividade de estudo baseia-se no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2020). Os primeiros estudos e teses sobre o tema foram elaboradas por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, envolvendo diversas pesquisas, com a colaboração de numerosos pesquisadores. O termo atividade de estudo poderia remeter de um lado à aprendizagem com foco na atividade do aluno e, de outro, ao ensino, com foco na atividade do professor. Entretanto, este Sistema engloba a atividade de ambos, professor e aluno numa “unidade constitutiva da atividade docente, que inclui tanto o trabalho com teor didático do professor (orientação e cooperação) quanto o de autotransformação dos alunos” (Puentes, 2020, p. 84).

Assim, a atividade de estudos refere-se à proposta de tarefas que possibilitem a assimilação da maneira como se expressa a consciência social, seja pela arte, ciência, moral ou direito, por exemplo. As atividades que as crianças realizam envolvem tarefas que materializam as atividades humanas historicamente elaboradas.

Por isso, a atividade de estudo,

[...] tem um conteúdo e uma estrutura especiais e há que diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam [...] Ademais, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados (brincadeiras, sócio organizativa, produtiva) e outros de atividade, mas a reitora e principal é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade e a formação de sua personalidade em conjunto. (Davidov, 1988, p. 159).

A formação da personalidade infantil em conjunto, conforme destaca Davidov, relaciona-se com o interesse e a motivação no contexto da atividade de estudo. Mas antes de entrar nesta questão fundamental, faz-se necessário compreender o lugar da atividade tanto na própria atividade humana e principalmente, como atividade reitora em cada momento da periodização infantil. Quando o homem está em

atividade, sua ação externa articula-se com seu pensamento. Essa atividade tem caráter histórico-social e possibilita a constituição da sua personalidade.

Sobre isso, Davidov (1988) aponta que a atividade, como abstração teórica presente na ação humana, tem caráter histórico-social, sendo a substância da consciência humana para a constituição da personalidade. De fato, a atividade como considerada nessa teoria, é uma abstração, uma vez que o que se materializa são as tarefas que o sujeito executa e integram o que se constitui na atividade. Em outras palavras, a personalidade humana constitui-se por meio da atividade coletiva que o homem realiza e partilha.

Leontiev (1978b) organiza a estrutura da atividade psíquica humana, a partir da necessidade, ponderando que o objeto da atividade envolve seus objetivos. Esses objetivos são determinados pela busca dos objetos que satisfarão as necessidades. Essa busca constitui o motivo da atividade, a partir das condições propiciadas às ações do homem. É nestas condições concretas que a atividade se dá. Cada estágio de desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, as quais envolvem necessidades e interesses específicos. As relações dominantes em uma dada etapa caracterizam as atividades que promoverão mais intensamente o desenvolvimento psíquico nessa etapa, sendo assim denominadas atividades reitoras ou atividades guias do desenvolvimento.

Em cada período há uma mudança no tipo de atividade principal, na maneira como a criança se relaciona com a própria realidade, implicando em mudanças no psiquismo e no próprio desenvolvimento. Assim, é de grande relevância a própria periodização, isto é, como essas atividades principais se distribuem ao longo do processo de desenvolvimento humano.

Elkonin (1987) organiza a periodização do desenvolvimento psíquico basicamente em dois processos que caminham lado a lado, mas se interrelacionam. O primeiro processo refere-se à relação da criança com o adulto e ocorre ao longo do desenvolvimento. Na primeira infância, a comunicação emocional direta é predominante, ou seja, a criança se expressa emocionalmente e estabelece vínculos afetivos com os adultos ao seu redor. Na infância, ocorrem os jogos de papéis, nos quais a criança imita e desempenha diferentes papéis sociais, explorando a sua criatividade e aprendendo sobre as dinâmicas sociais. Depois, na adolescência, a comunicação se torna mais íntima e pessoal, com ênfase na expressão de emoções complexas e no desenvolvimento de relações mais profundas.

O segundo processo envolve a relação do sujeito com o objeto social, ou seja, como a pessoa interage com o mundo ao seu redor. Na primeira infância, a atividade predominante é a manipulatória objetal, ou seja, a criança explora o ambiente físico e aprende por meio da interação tátil e sensorial com os objetos. Na infância, a atividade principal é de estudo, em que a criança adquire conhecimentos formais e realiza atividades escolares para o seu desenvolvimento intelectual.

Assim, Elkonin (1987) propõe que o desenvolvimento psíquico ocorre em paralelo em relação da criança com o adulto (comunicação emocional direta, jogos de papéis, comunicação íntima e pessoal) e à relação do sujeito com o objeto social (manipulação objetal, atividade de estudo e atividade profissional). Esses processos se desenvolvem ao longo da vida, com características diferentes em cada fase do desenvolvimento.

A partir deste sistema de desenvolvimento psíquico, Davidov (1988) aponta que, na periodização, cada faixa etária corresponde a uma determinada atividade principal, que promoverá as neoformações psicológicas. Neste sentido, destaca-se o lugar que o sujeito ocupa em suas relações sociais, pois este desenvolvimento é resultado da atividade do sujeito na relação concreta com a vida.

Estas atividades e estes períodos são de grande importância, pois a atividade é inerente ao desenvolvimento da psique, na relação com o mundo histórico e cultural, na medida em que “sob a influência das circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela ocupa objetivamente no sistema das relações humanas se altera” (Leontiev, 1988, p. 59) Este lugar é único e modifica-se em cada idade ou período, não se repetindo.

No processo da escolarização, com relação ao desenvolvimento psíquico, a atividade de estudo diz respeito à apropriação dos conhecimentos científicos e em sua estrutura, como atividade humana, está relacionada às necessidades individuais e sociais, a partir da entrada da criança no Ensino Fundamental. A atividade de estudo,

[...] em seus diferentes níveis de formação, constitui-se como um caminho privilegiado para inserir o aluno em um processo de aprendizagem que gera desenvolvimento, isto é, que o transforma qualitativamente, tornando-o sujeito capaz de agir de forma autônoma e criativa em seu meio (Miller, 2020, p. 81).

Esta ação é operacionalizada por todo o conhecimento que o sujeito consegue instrumentalizar, em determinada situação, atendendo à necessidade da sua ação e sua finalidade, objetivo principal da atividade. Para a atividade de estudo, faz-se necessário levar em consideração a própria atividade humana e suas condições sociais, pois é nelas que o agir acontece.

Isso quer dizer que porque a atividade de estudo aparece primeiramente ao estudante como uma necessidade social, uma necessidade dos adultos que a [sic] rodeiam, como algo não pessoal, precisa que durante a sua internalização se constituam valores próprios para os sujeitos em coerência com os valores sociais da atividade. Isto é, o valor social da atividade precisa ser apropriado também como valor pessoal para o sujeito (Marino Filho, 2020, p. 57).

Este valor pessoal para o sujeito deve levar em consideração o envolvimento da criança com a própria educação, com o ambiente educacional de maneira geral, pois a intencionalidade ou motivação para as ações tem relação com “a unidade afetivo/emocional e cognitivo para a criação de vínculos com a atividade.” (Marino Filho, 2020, p. 72). Sendo assim, o vínculo pessoal é o mais importante para a atividade de estudo, dando sentido ao desenvolvimento pessoal como parte da própria personalidade.

Recentemente, pesquisadores como Puentes (2021), após revisão e análise de diversas obras originais, relacionadas à atividade de estudo (cubanas, lituanas, russas e ucranianas)⁵ em diálogo com a obra “dos principais representantes da teoria da subjetividade”, afirma que a discussão teórica da Atividade de Estudo passou por três etapas: etapa operacional (1959-1970), etapa motivacional (1971-1996) e etapa emocional (1997-2018), enfocando principalmente a concepção didática dos pesquisadores em relação à constituição subjetiva das crianças. Mas, segundo Puentes (2021), na teoria da atividade de estudo, mesmo quando esteve em discussão e análise seu próprio conceito (1959-1970), o aspecto central sempre foi o sujeito da atividade de estudo.

Para Puentes (2021), a etapa operacional foi o momento em que as operações psíquicas tiveram destaque, quase que exclusivamente no estudo do processo de autotransformação das crianças. O foco estava na transição *objeto-processo da*

⁵ Essas ideias e os autores que as estão aprofundando têm sido discutidas principalmente pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente - GEPEDI, que desenvolve seus trabalhos na Universidade de Uberlândia (MG).

atividade, ou seja, na interiorização dos objetos a partir de ações externas que os envolvessem, de uma ação externa para uma ação interna. Mesmo fazendo referência à personalidade, a autotransformação estava associada apenas à ampliação de novos objetos de conhecimento e essa apropriação possibilitaria o desenvolvimento psíquico. Já na etapa motivacional, o estudo do desenvolvimento psíquico e de autotransformação passou a ter como fundamento “motriz” as necessidades e motivos, sendo a escola o espaço fundamental para o desenvolvimento da motivação, por meio da atividade de estudo e o foco ficou na chamada *atividade-produto subjetivo da atividade*.

Por último, na etapa emocional o foco do processo de autotransformação passou a estar relacionado com os desejos e emoções como fundamento para a motivação da atividade, surgindo assim, uma preocupação em compreender a unidade entre cognição e afeto.

A partir da segunda etapa, passou-se a levar em conta o desenvolvimento subjetivo da criança, como um processo de interiorização e na terceira etapa as emoções passaram a ser consideradas como funções psíquicas a exemplo do pensamento, da linguagem e da memória.

O desenvolvimento da teoria da atividade de estudos levou Davidov (1998/2020) ao entendimento do ser humano como sujeito das emoções, na relação entre afetividade e cognição no processo de constituição da subjetividade. Para o autor, cada ação envolve necessidades e emoções, as quais antecedem a própria ação, e são expressas na linguagem e no diálogo que ocorre nas relações sociais. Assim, entende-se que, na atividade científica ou teórica, não é possível considerar apenas o pensamento ou a tarefa (envolvimento), pois a eles estão indissociadas tanto a necessidade, quanto as emoções.

Em consonância com seu pensamento, as emoções são a base para todas as diferentes tarefas que um indivíduo estabelece para si mesmo, incluindo a tarefa do pensar. Sua função é preparar uma pessoa para realizar tarefas vitais, capacitá-la a decidir, por meios físicos, espirituais e morais, atingir seu objetivo (Cardoso, 2020, p. 108).

No esteio desta tarefa de pensar, no desempenho das atividades vitais e das escolhas nelas envolvidas, estão a necessidade e o desejo. Para Davidov

(1998[2020]), os desejos e emoções influenciam diretamente as necessidades, e estas dimensões são inseparáveis.

De acordo com nossas observações da vida real e segundo alguns dados científicos, entendemos que as emoções e as necessidades não podem ser consideradas por separado, pois as necessidades se mostram por meio das manifestações emocionais. O termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das necessidades. Ao discutir certa emoção, podemos sempre identificar a necessidade em que aquela está baseada. E, quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam [...] (Davidov, 2020, p. 292-293).

Não se trata de pensar em níveis de necessidades, mas em compreender que há tipos diferentes de necessidades relacionadas às emoções e desejos. Quando o professor planeja uma tarefa, é importante refletir sobre a qual necessidade do estudante ela se relaciona. Em um plano mais prático, com relação à educação, esta diferenciação deve ser considerada na elaboração de tarefas, pois elas permitem que aflorem sentimentos, e leva os alunos a novas necessidades. É assim também que se materializa a premissa básica de que o estudante não apenas interage com o conhecimento, mas transforma a si mesmo.

Nesse movimento, é imprescindível que as emoções e sentimentos sejam considerados como aspectos das necessidades básicas dos alunos: o afeto, o diálogo, as amizades, o carinho, a empatia; e considerar também o oposto, que são interiorizados como desrespeito, racismo, revolta, falta de empatia. As emoções dos estudantes apresentam indícios de suas relações com a sociedade e com o conhecimento histórico (Soares, 2021, p. 736).

Isto tudo está relacionado também às vivências do sujeito, nas quais encontram-se indissociáveis a vida concreta, os desejos, necessidades e emoções, entendendo-se vivência como a “unidade da vida consciente, marcada pela dinâmica dos sistemas psicológicos” (Toassa, 2009, p. 07).

Assim, “o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade” (Repkin, 2014, p. 87). Esta mudança opera uma transformação para além das aparências, na essência do sujeito, que qualitativamente transforma a si, na relação com o mundo.

Para além da atividade de estudo, na própria atividade em geral, Leontiev (1978 [2021], s/p) alerta quanto à insustentabilidade da concepção hedonista das

motivações que “reduzem e pervertem as relações reais”, e salienta que as “emoções não estão subordinadas à atividade, mas parecem ser o seu resultado e o “mecanismo” do seu movimento”.

As emoções são um reflexo de sua própria atividade psíquica e refletem a relação entre os motivos, as ações que os envolvem e seus resultados, e isso ocorre de maneira direta e sensorial na experiência de cada sujeito.

Em outras palavras, o papel de "sanção" positiva ou negativa é desempenhado pelas emoções com relação aos afetos atribuídos aos motivos. Mesmo a realização bem sucedida de uma ação ou outra não leva necessariamente a emoções positivas; pode engendrar uma experiência fortemente negativa, sinalizando que, no que concerne ao motivo principal, o sucesso obtido é psicologicamente uma derrota para a personalidade (Leontiev, 1978 [2021], s/p).

É importante, assim, lembrar também que toda atividade diz respeito à ação em relação ao objeto social, sendo transformada pela própria vivência do sujeito. Na atividade de estudo, o sujeito se relaciona com o conhecimento e na medida em que existem condições e o sujeito se envolve porque há uma necessidade, um desejo que motiva também a transformação do próprio sujeito. Este mecanismo passa pelas emoções ou afetos, que se relacionam ao desempenho da atividade, a qual participa da constituição psíquica e, portanto, contribui para a formação da personalidade.

A afetividade é o centro em torno do qual gira a formação da personalidade, e, em torno dessa, gira a vida dos indivíduos, mediada pelas circunstâncias sociais. A centralidade no processo cognitivo, na aquisição de conhecimentos sem a coerente formação de sentidos pessoais passa por uma tentativa de despersonalização do cérebro, uma tentativa inviável de mecanização da atividade de aprendizagem – inviável porque não se pode encontrar caminhos de anulação da afetividade e da formação de valores relacionais (Marino Filho, 2020, p. 71).

Por isso, é importante na educação a preocupação com as emoções para a correta formação de sentidos pessoais, uma vez que a emoção humana está associada histórica e culturalmente, às vivências as quais integram componentes sociais de representação, como símbolos, ideias, valores e ideologias. Toda emoção ao ser manifestada é dirigida para um objeto da própria atividade, ou seja, está na origem que sustenta a própria atividade humana. Assim, a emoção também é gerada quando tem sentido com a atividade, pois “a emoção que gera, que dá motivo, que é

dinamogênica [...], sustenta e dá sentido à atividade do sujeito, até mesmo quando paralisa essa atividade”. (Camargo; Bulgacov, 2016, p. 217).

A tradição escolar suprime os afetos e busca produzir atividades que devem ser repetidas e mecanizadas, para adequar os sujeitos à realidade de mercado, à repetição das contradições já instauradas no sistema social.

As modificações nesses paradigmas devem fazer parte dos processos de formação inicial e continuada dos professores. A busca por autonomia em relação ao conhecimento deve ser o principal valor da atuação pessoal e profissional dos professores. (...) Isto ocorrerá porque a atividade de estudos não é uma metodologia a ser aplicada, mas um princípio didático que inverte a lógica da tradição escolar: as atividades começam compreendendo os estudantes em suas emoções, sentimentos, e, sobretudo, em seus conhecimentos da vida em sociedade (Soares, 2021, p. 741).

A lógica envolvida na tradição escolar é a lógica formal, que sustenta o pensamento empírico, fragmentado, fragmentação que se estende ao próprio aluno considerado como se não tivesse emoções ou sentimentos. Inverter essa lógica significa situar o aluno por inteiro em seu contexto, permitir-lhe apropriar-se das conexões internas dos conceitos aprendidos, preparando-o para, ao superar a mera descrição do aparente, compreender as relações de classe que sustentam sua realidade.

Certamente o estudo das emoções na percepção de sua singularidade, para a atividade de estudos, seja um caminho importante a ser percorrido na formação de professores. Mas sobre as emoções, enquanto objeto de estudo em si, cabe apontar que há necessidade de uma revisão teórica e da edificação de um caminho interdisciplinar de estudo. Toassa (2021, p. 354) aponta para o trabalho singular de Vigotski, em seu manuscrito inacabado, *Teoria de las emociones*, quando ele faz críticas à teoria periférica das emoções, que são “permeadas pelo simplismo de procurar reduzir toda riqueza e diversidade da vida emocional humana à mecânica evolucionária, padronizada, do comportamento reflexo”.

Para a autora, em *Teoria das Emoções*, a partir de dados clínicos e experimentais, Vigotski apresenta um estudo, mesmo que inacabado, notadamente interdisciplinar, com comentários extensos sobre psicopatologia, fisiologia das emoções e comparação psicológica entre humanos e animais, além de um estudo filosófico sobre o intercurso das emoções humanas. Em Vigotski, pode-se perceber

sua visão de como a psicologia “deveria participar de uma grande ‘divisão de trabalho’ entre as ciências, ainda demasiado imaturas para dar origem a uma teoria mais consistente” (Toassa, 2019, p. 353).

Para Toassa (2019), mesmo depois de mais de 80 anos, o volume de pesquisas sobre as emoções se tornou desafiador. Há uma “imensidão de dados dispersos e ideias confusas”. O próprio Vigotski (2004) sustenta que “os problemas não resolvidos pela crítica e pela nova teoria “[...] constituem tarefas que, aparentemente, não podem ser cumpridas antes de muitos anos, e graças a extensas e sérias pesquisas⁶” (p. 55, tradução nossa); estes estudos das emoções, já atravessam diversa áreas do conhecimento e “estão vindo [...] a assumir um perfil interdisciplinar” (Toassa, 2019, p. 345).

Deste modo, entendemos que para a reflexão sobre as emoções na atividade de estudos, como também para a pesquisa sobre as emoções, mesmo com a grande quantidade de referências para a área, há necessidade de um estudo mais orgânico e interdisciplinar, que possibilite a compreensão dialética das emoções no desenvolvimento, para não incorrer no risco que Vigotski aponta, de produzir um conhecimento de aparência e superficial.

As emoções e o afeto são elementos fundamentais do funcionamento e no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, implicando nas neoformações e na maneira como o desejo e a motivação relacionam-se com o conhecimento e a autotransformação.

2.3. EMOÇÕES E O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Para Vigotski (2010), a evolução das funções psicológicas superiores é resultado de um psiquismo desenvolvido a partir das relações sociais vivenciadas pelo sujeito, portanto, não é genético, inato. É desta forma que a consciência está relacionada com as condições culturais. Em seu desenvolvimento, pode haver influência hereditária, mas para além da questão biológica, estão as condições psicológicas e sociais, que ainda são objetos de busca de entendimento pela ciência.

⁶ “Es verdade que los problemas no resueltos por la crítica y la nueva teoría, [...], constituyen tareas que en apariencia no es posible cumplir más que al cabo de muchos años, y gracias a extensas y serias investigaciones.”

A preocupação com as emoções deve estar no planejamento das tarefas, durante o processo de aprendizagem. Para Vigotski (2004), isso é importante porque nesse processo são desencadeadas sensações da vivência social. As emoções são parte do contexto histórico-cultural e são motivadas pelas condições encontradas nesse contexto, interferindo seja nos pensamentos ou nas ações de cada sujeito. “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia, podendo gerar um sentimento” (Vigotski, 2010, p. 139). Portanto, os sentimentos fazem parte das nossas vivências e experiências.

Além disso, uma importante dimensão dos indivíduos, que se relaciona à criação aliada à imaginação e à fantasia, envolve o desenvolvimento emocional, pois parecendo ou não se tratar de realizações lógicas, são contribuições imbricadas com as emoções. (Vigotski, 2001b).

A capacidade criativa para Vigotski (1990), só acontece se o indivíduo encontrar condições sociais para criar, inclusive, emocionais. Assim, não existe criação somente pessoal. Não se trata de um privilégio individual que acontece na relação da imaginação de um sujeito com o contexto em que está inserido, e sim é resultado das relações coletivas que o sujeito vivencia no contexto social. Assim, mais e mais ricas oportunidades de vivência social, acarretam melhores experiências pessoais e mais substância para imaginação e criatividade.

Considerando que os sujeitos aos quais as avaliações docentes se referem são adolescentes, e pensando a criação como parte da relação social desses sujeitos,

[...] Vigotski (1930/1990) esclarece que a visão tradicional, que concebe a imaginação e fantasia como funções centrais no desenvolvimento do adolescente, é incompleta, pois só considera um lado destas funções. O lado que está relacionado com a emoção, o impulso e o humor. O outro lado da imaginação, relacionado com o pensamento e a vida intelectual fica obscurecido. Ainda ao tratar da fantasia, o autor lembra que esta não se desenvolve como uma função completamente independente das outras. (Borges; Mozzer, 2008, p. 9)

Vigotski adverte sobre a importância de se considerar que as emoções, a imaginação e a fantasia também estão presentes nas atividades intelectuais, e não há necessidade de obscurecer o lado emocional para ativar o lado intelectual. Ao contrário, a criação é importante para o trabalho intelectual. Os alunos atendidos na Educação Especial, só podem se desenvolver se lhes forem oportunizadas as condições para criarem. Ao professor, é imprescindível ter garantido momentos de

formação continuada e condições de trabalho que lhe permitam apoiar o potencial criador dos alunos, sem esquecer que esse potencial está relacionado à imaginação, que é resultado das experiências de cada sujeito.

Pois a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque (Vigotski, 2010, p. 64).

Por isso, é importante uma organização da Educação Especial, que proporcione estas condições, desenvolvendo uma prática pedagógica que se constitua em um processo que integre o aluno, no qual suas emoções sejam consideradas, pois a “(...) emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico [sic]-fisiológicas) amalgamadas” (Camargo; Bulgacov, 2016, p.217).

A emoção é parte fundamental da atividade humana e nela tem sentido. A atividade é modificada pela emoção, assim como a emoção modifica a atividade. É por meio da emoção que se dá sentido à atividade, que é marcada pela emoção que a sustenta, até mesmo quando a paralisa, e ao sustentá-la imprime singularidade à atividade (González Rey, 2003).

É a emoção que imprime a qualidade da atividade, imprime certo modo de ser (identidade). A atividade, por sua vez, modifica a emoção. Impossível estudar a emoção separada, sem levar em conta as experiências humanas de sujeitos concretos, historicamente situados. (...) A emoção estabelece nexos e conexões com a memória, linguagem, percepção, atenção, imaginação e as outras funções psicológicas, formando um sistema funcional dinâmico, mediado pela linguagem, a partir das experiências geradas nas atividades culturais, sociais e históricas de sujeitos concretos (Camargo; Bulgacov, 2016, p. 217).

Enfim, desconsiderar as emoções na organização da Educação Especial significa deixar de lado este elo entre as funções psicológicas superiores e o sentido do desenvolvimento pedagógico do estudante, isto é, não atribuir sentido ao conhecimento, ao aprendizado e ao processo avaliativo, à educação e a própria vida.

Considerando que o objetivo da presente pesquisa é verificar se o desenvolvimento emocional é considerado nas avaliações pedagógicas no contexto escolar da Educação Especial, a seguir apresenta-se, em linhas gerais como esse processo de avaliação está organizado.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO

A avaliação pedagógica no contexto, também chamada de avaliação psicoeducacional, não é uma testagem para avaliar a capacidade do aluno apenas, é um processo que acontece no contexto escolar, no qual se utilizam procedimentos que buscam investigar como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, para entender a origem dos problemas de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógicas mais adequadas (Paraná, 2013).

Todos os alunos que são atendidos na Educação Especial e, no Estado do Paraná, passam por um processo de avaliação pedagógica no contexto escolar. As demandas de avaliação e encaminhamentos são organizadas pelo setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação - NRE - e servem para compreender as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo próprio aluno, seja em caráter temporário ou permanente.

No período de análise desta pesquisa, funcionava no NRE o Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE) que tinha como objetivo prestar apoio pedagógico especializado à escolarização dos estudantes atendidos na educação especial, orientação às escolas dos 18 municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel - NRE no processo de identificação dos alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem, orientando metodologias pedagógicas inclusivas e recursos de acessibilidade, cursos de formação continuada, palestras e, com destaque, a avaliação psicoeducacional complementar ao contexto escolar.

Este Centro foi idealizado a partir da fundação da Associação dos Representantes dos Programas e Entidades de e para Portadores de Deficiência (ASSORPE) criada em 1996, com o objetivo de apoiar e proporcionar condições para o funcionamento do Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica (CRAAD), que entrou em funcionamento em 1997.

O CRAAD foi organizado tendo como principal objetivo realizar avaliações e orientações às escolas na região oeste do estado, pois anteriormente à sua criação, era necessário que uma equipe da Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial - SEED/DEE - se deslocasse de Curitiba a Cascavel, para realizar as avaliações psicoeducacionais, “o que ocasionou enorme demanda reprimida de alunos para serem avaliados em Cascavel e em toda região oeste.” (Pelizzeti e Carvalho, 2007, s/p).

Mais tarde o CRAAD passou a se denominar CRAPE e passou a atender sob a Deliberação Nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e que regulamenta o Centro de Atendimento Educacional Especializado,

O Centro de Atendimento Educacional Especializado destina-se ao apoio especializado complementar ou suplementar, não substitutivo à escolarização aos estudantes da Educação Especial, assegurando o direito a um conjunto de atividades clínicas e educacionais, estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade.

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado podem ser mantidos pelo poder público ou por instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e estabelecer parcerias para suporte e/ou trabalho conjunto com famílias e com as escolas regulares para a efetiva inclusão social (Paraná, 2016, p. 13).

Um importante trabalho realizado pelo CRAPE foi a avaliação psicoeducacional, que envolve: a orientação e o acompanhamento da avaliação pedagógica no contexto escolar, aplicação de testes quando necessário e orientação do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado.

Encaminha-se todo o material de pesquisa para o CRAPE, onde é feita a análise dos documentos enviados pela escola. Logo após é realizada entrevista por profissionais de psicologia do CRAPE, com os alunos e seus responsáveis. O CRAPE faz a devolutiva para a escola quanto à indicação ou não para o AEE (Vieira, 2020, p. 113).

O processo de avaliação psicoeducacional realizado pelo CRAPE era organizado a partir de: Pareceres dos Professores do Ensino Comum realizados em aula; Entrevistas com os pais; Atividades pedagógicas avaliativas desenvolvidas pelo aluno; Relatório de avaliação pedagógica no contexto escolar; Informações sobre a investigação de acuidade visual e auditiva, quando necessário; e Informações complementares como laudos etc. (Vieira, 2020, p. 114).

A partir desta avaliação, seguindo a legislação pertinente, principalmente a Deliberação nº 02/2016 - CEE, a Instrução nº 09/2018 - SUED/SEED, a Orientação nº 004/2018 - DEE (Departamento de Educação Especial - SEED) e as Orientações Pedagógicas contidas no Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar – Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar (Paraná, 2013), era então elaborado um Relatório de Avaliação Multiprofissional que orientava o

professor do AEE na elaboração do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado, para o atendimento ofertado aos alunos público da educação especial no estado do Paraná. Durante o ano de 2022 o CRAPE deixou de funcionar e toda a demanda foi incorporada pelo setor de Educação Especial.

Conforme Deliberação 02/2016 do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, compreende-se como pessoas com deficiência os sujeitos que apresentem:

I – **deficiência**: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – **transtornos globais do desenvolvimento**: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – **transtornos funcionais específicos**: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros; IV – **altas habilidades ou superdotação**: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Paraná, 2016, p. 7-8).

Após o processo de avaliação no contexto e análise do setor de Educação Especial do NRE, é elaborado um Relatório de Avaliação, que orientará o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na elaboração do Plano Individual de AEE, o qual especifica o efetivo atendimento ao aluno. Este documento também norteará o encaminhamento pedagógico e os recursos necessários, variando para cada caso, envolvendo também a adequação nas edificações, mobiliários e equipamentos, flexibilização curricular em sala de aula e a contratação de professores e profissionais de apoio especializado.

Quando necessário, indica-se que o aluno passe a frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais, um espaço “organizado com material didático, profissionais da Educação Especial e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado” (Paraná, 2016, p. 11). Este espaço tem como objetivo a complementação curricular e pedagógica e se organiza em diferentes categorias:

I – sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos; II – sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua; III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade; IV – sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação (Paraná, 2016, p. 11).

O processo de avaliação pedagógica no contexto escolar, os laudos, relatórios ou pareceres de profissionais da área da saúde e a análise do setor de Educação Especial direcionam a matrícula do aluno na Educação Especial e orientam o trabalho pedagógico.

Cabe ressaltar que o termo avaliar não se refere apenas aos processos quantitativos da aprendizagem, mas principalmente aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, ajustamento pessoal, afetivo e social, capacidade na resolução de problemas e a funcionalidade adaptativa, levando-se em conta o ritmo e estilo de aprendizagem e a história de vida do aluno (...) Além disso, a identificação e análise das formas de ensinar, dos recursos e estratégias utilizadas na ação docente de ensino e de avaliação da aprendizagem peculiar a cada instituição escolar, também constituem objeto desse processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar (Paraná, 2013, p. 6).

Assim, o processo de avaliação permite “a identificação dos sucessos, das dificuldades e fracassos, apoiando encaminhamentos e tomadas de decisões sobre as ações necessárias, sejam de natureza pedagógica, estrutural, administrativa ou de saúde” (Paraná, 2013, p. 7).

Tendo em vista a importância dos aspectos emocionais, no processo pedagógico, objetiva-se na presente pesquisa, investigar qual a visibilidade desses aspectos para o professor, como as questões emocionais se manifestam nas avaliações que os docentes encaminham ao setor de Educação Especial e nas orientações que este setor encaminha aos professores, a partir da avaliação dos alunos.

A educação especial deveria preocupar-se com o desenvolvimento emocional. Nesse sentido, seria importante que o cuidado com as emoções permeasse todo o processo de formação específica dos professores para o Atendimento Educacional Especializado - desde a avaliação dos alunos até a concepção de um Plano de Atendimento Individualizado - a fim de que o atendimento ocorra de forma adequada.

O entendimento da legislação educacional é de que o estudante com deficiência apresenta uma necessidade educacional especial. Alerta-se que Vigotski (1997) apresenta uma “[...] visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades” (Rossetto, 2012, p. 55), focando sempre no contexto social e cultural deste estudante.

Em *Fundamentos da Defectologia*, Vigotski (1997, p. 23) discute que a deficiência não está relacionada ao defeito da criança, mas às dificuldades sociais que são impostas ao desenvolvimento. A proposta vigotskiana é de que a educação possa realizar uma compensação social destas dificuldades, possibilitando meios para sua superação. Rossetto (2012, p. 61) afirma que “[...] quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si mesma, mas as dificuldades no processo de escolarização, assim como as consequências sociais advindas do defeito”.

Assim, justifica-se a importância de um Atendimento Educacional Especializado que considera o desenvolvimento do psiquismo em sua totalidade, não deixando por exemplo, as condições emocionais de lado, pois estes processos intrapsicológicos são mediatizados por meio da cultura e da história (Nascimento; Szymanski, 2016), sendo este ambiente educacional um espaço cultural que possibilita mediações interpsicológicas de forma que cada indivíduo possa produzir sua própria história e desenvolver-se integralmente.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2010, p. 114).

Mesmo tendo desenvolvimentos diferentes, as crianças com deficiências ou necessidades educacionais especiais apresentam os mesmos processos psicológicos de desenvolvimento psíquico. Dessa forma, o atendimento destas necessidades

sociais para a sua superação, significa dar a mesma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento dos demais (Vigotski, 1997), de forma a enriquecer, em atividades coletivas, as oportunidades de circulação das funções psicológicas intersubjetivamente.

Neste sentido, é importante ressaltar que as desigualdades são de ordem econômica, social. Já as diferenças entre os estudantes fazem com que cada um tenha um processo de desenvolvimento diferente, sem que exista a impossibilidade de desenvolvimento em decorrência da deficiência, pois é apenas “[...] é uma criança com desenvolvimento de outro modo” (Vigotski, 1997, p. 18, tradução nossa)⁷.

A educação deveria ser um sistema dinâmico, pois “não se trata, de uma transferência passiva, de mão única que vai do social ao sujeito”. (Machado, 2017, p. 32), e sim considerar cada estudante como um sujeito de sua história, com capacidade de transformação e de desenvolvimento e, para isso, “é essencial pesquisar e usar métodos, procedimentos e técnicas específicas para que aconteça o desenvolvimento⁸” (Vigotski, 1997, p. 5, tradução nossa), uma vez que:

[...] qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensações. Por isso, o estudo dinâmico da criança portadora de deficiência não pode se limitar à determinação do grau e gravidade da insuficiência, mas inclui, indispensavelmente, o controle dos processos de compensação, substituição, processos edificantes e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança⁹ (Vigotski, 1997, p. 23, tradução nossa).

Esta compensação não acontece de maneira natural, automática e sim, por uma via indireta e complexa, desde a consciência sobre o defeito, até o entendimento da natureza social e psicológica do defeito e suas implicações na relação social e histórica de cada estudante. Para Rossetto (2012, p. 66) o “princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito se envolve na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas [...]”.

⁷ “[...] es un niño, pero desarrollado de otro modo”

⁸ “[...] es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr este desarrollo”

⁹ “[...] cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estudio dinámico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia, pero incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo y en la conducta del niño.

Vigotski (1997) destaca que a compensação nem sempre tem êxito, mas sempre modifica uma criança com deficiência, permitindo a reorganização de suas funções psicológicas superiores e a elaboração de novos processos para seu desenvolvimento psíquico. Assim,

[...] o trabalho a ser realizado pelos profissionais que atuam com a Educação Especial, no processo de escolarização, deve estar direcionado às especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência/NEE, uma vez que, a limitação imposta em decorrência do defeito, não tem sua gênese na deficiência em si, mas nas suas consequências sociais [...] (Teixeira, p. 33, 2021).

Nessa perspectiva, professores e escola são de grande importância para a superação das consequências sociais da deficiência, incluindo-se aqui também, um ambiente que considere as emoções.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (Unioeste) e obteve parecer favorável para sua realização sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 51711721.4.0000.0107.

Apoia-se como orientação teórico-metodológica nas contribuições de Vigotski, a partir da Teoria Histórico-Cultural, respaldada no método materialista histórico e dialético. Busca-se refletir sobre o problema da pesquisa tomando por base as categorias do materialismo histórico e os principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, articuladas às categorias que emergirem dos dados coletados.

Neste estudo utilizou-se a proposta metodológica conhecida como Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006), uma metodologia de caráter qualitativo exploratório, que busca compreender o sentido social a partir da realidade construída pelos sujeitos envolvidos e analisar um tema ou problema de pesquisa em um contexto sócio-histórico.

Por meio da orientação qualitativa exploratória busca-se a análise do discurso docente apresentado nas avaliações encaminhadas ao setor de Educação Especial, investigando como o aspecto emocional é considerado pelas professoras do Ensino Regular, ao encaminharem alunos para avaliação no contexto. Objetiva-se “passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61).

Para isso, três etapas são fundamentais: Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação. Pré-indicadores são os indícios que ajudam a compreender o objeto da pesquisa, que no caso desta pesquisa, referem-se à própria Educação Especial e à avaliação no contexto realizada. Nesta fase o pesquisador dedica-se à leitura do material de pesquisa - registro de palavras - que se destacam no primeiro inventário de significações constituídas pelo sujeito frente à realidade (Aguiar, Soares, Machado, 2015, p.62).

Os Indicadores são obtidos a partir da articulação dos Pré-indicadores, buscando similaridades, complementaridades e contraposições. Juntos com os Pré-indicadores, os Indicadores “são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada” (idem, ibidem) permitindo compreender os Núcleos de Significação, ou seja, a objetividade dos documentos estudados, os quais depois de

organizados e analisados, possibilitando ao pesquisador ir melhor compreendendo os sentidos que os sujeitos atribuem ao aspecto emocional no processo educativo, levando em conta sua historicidade bem como suas contradições,

Para Aguiar e Ozella (2006), é neste momento que surgem os núcleos resultantes de significação, permitindo entender o fundamento dos documentos analisados, o contexto de sua realização bem como particularidades culturais, sociais e emocionais envolvidas. Assim, quando vários signos se organizam em um novo enunciado, como diz Vigotski (2008), compreende-se tanto cada aspecto isolado, quanto esses os envolvidos em uma ideia complexa.

Portanto, o movimento para a construção dos Núcleos de Significação, vai do empírico às abstrações, primeiramente com o levantamento de Pré-indicadores e pela sistematização de Indicadores, para em seguida conduzir das abstrações ao concreto pensado, quando se evidenciam os Núcleos de Significação, sempre buscando observar as múltiplas determinações sociais e históricas.

Nesta metodologia, as compreensões resultantes não podem afiançar um entendimento naturalizante do homem, pois seria contrário ao movimento dialético social, histórico e individual proposto pela Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, buscou-se no caminho metodológico ir das partes ao todo e do todo às partes, de maneira dialética, nos levantamentos produzidos nas diferentes etapas da pesquisa. Esse levantamento vai dos Pré-indicadores, à sua sistematização nos Indicadores e na formulação dos Núcleos de Significação, ou seja, do social e histórico ao individual, e no caminho inverso, das compreensões individuais do sujeito para o social e histórico, além das sucessivas idas e vindas entre as próprias etapas da pesquisa.

Esse movimento dialético, inerente ao procedimento metodológico utilizado, faz com que fiquem explícitas semelhanças e/ou contradições entre o conceito histórico-cultural de desenvolvimento emocional e o discurso docente sobre desenvolvimento emocional, presente nas avaliações educacionais da Educação Especial.

Assim, a reflexão metodológica parte da apreensão dos sentidos do aspecto empírico e vai adiante, ultrapassando as aparências, investigando o processo histórico constitutivo do discurso docente acerca do tema da presente pesquisa.

O contato com o aspecto empírico envolve o caráter qualitativo e exploratório. Trata-se de um Estudo Qualitativo, pois considera premissas centrais em relação à realidade investigada, sua historicidade e as relações empreendidas pelos sujeitos

envolvidos. E é um Estudo Exploratório, pois busca compreender um tema, em que há questões importantes e que é pouco estudado (Sampieri *et al.*, 2006).

Investiga-se como o desenvolvimento emocional dos jovens estudantes é observado pela Educação Especial, pelos professores no contexto escolar e materializado nas avaliações orientadas pelo setor de Educação Especial. Por estas etapas, a metodologia busca apreender os sentidos, baseada em uma constatação empírica, que tem por objetivo ir além da descrição de fatos e aparências, e analisar o objeto desta pesquisa em seu processo histórico, pois o real não está resumido em sua aparência; “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas” (Vigotski, 2004c, p. 150).

Como procedimentos metodológicos em um primeiro momento, buscou-se a realização de um estudo conceitual sobre o desenvolvimento emocional e a avaliação pedagógica no contexto, tomando como fundamento a Teoria Histórico-Cultural e no segundo momento, com estes subsídios teóricos, efetuou-se a análise dialética dos documentos da avaliação pedagógica no contexto, elaborada pelos professores que atuam no Ensino Regular da SEED-PR, encaminhada ao setor de Educação Especial do NRE, tendo em vista as etapas já mencionadas de Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação.

Para esta análise foram consideradas 107 avaliações de contexto - relatórios avaliativos docentes relativos ao desempenho escolar - para encaminhamento de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, ao setor de Educação Especial do NRE, realizadas no período entre 2016 e 2019, ano limite de análise, ainda sem interferência da pandemia de Covid-19, o que posteriormente veio trouxe enorme prejuízo, alterando significativamente o trabalho pedagógico, resultando em danos dificilmente reversíveis a todos os alunos, principalmente ao público atendido pela Educação Especial.

Ainda que essa pandemia tenha acarretado enormes perdas em todas as dimensões da vida humana, e especificamente na área pedagógica, por ter sido posterior ao período correspondente à pesquisa de campo, e com a precaução de evitar uma abordagem aligeirada de um problema tão sério, essa catástrofe mundial não será abordada na presente pesquisa.

No início da pesquisa realizou-se o que Aguiar e Ozella (2006) chamam de leitura flutuante, por meio da qual foram selecionados os Pré-indicadores. Este

material é a transcrição das falas do entrevistado, ou no caso desta pesquisa, da fala materializada nas avaliações. Essas leituras permitiram a familiarização com as falas, uma apropriação por parte da pesquisadora, que foi compreendendo as articulações recorrentes, conhecendo os sujeitos que falavam e associando estas falas ao objeto e problema de pesquisa, o que, neste estudo, referia-se a como as emoções são compreendidas no processo educativo.

Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de Pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses Pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

É por meio da palavra, esta unidade de sentido, que são revelados os indícios do pensamento, de como sentem e agem os sujeitos. Por meio da palavra ocorrem os processos de mediação na história e apropria-se a cultura. As palavras possibilitam a formação das funções psicológicas e permitem representar esse processo.

Na análise dos dados, não é a qualquer palavra que se dá importância, e sim àquela que manifesta uma fala intelectual, com significado no contexto da pesquisa. Aguiar e Ozella (2013, p. 309) destacam que a materialidade histórica envolvendo o contexto do sujeito e seus aspectos cognitivos e afetivos, não se encontra em palavras vazias, mas em trechos de fala articuladas.

O levantamento dos Pré-indicadores é parte da pesquisa, uma etapa da análise, pois tem como objetivo, concordando com Lefebvre (1979, p. 119) “apreender e determinar, através de seus momentos, cada ser em sua originalidade, cada situação naquilo que a diferencia de todas as outras”. Perceber o sujeito, o afeto, a cognição não pode consistir em uma realização metafísica, como já dito, precisa-se incluir as mediações que participam deste processo e seu movimento concreto na realidade sócio-histórica, pois não se trata de um sujeito isolado, mas um sujeito histórico, síntese de múltiplas mediações. Assim, estes indícios levantados são teses, que devem ser levadas ao movimento da dialética, da antítese-síntese e tese novamente. Não são afirmações abstratas, mas construções sociais, “discursos

mediados por numerosos artefatos culturais e históricos que constituem o movimento dos processos de significação da realidade" (Aguiar *et al.*, 2015, p. 64).

Este é um esforço de mediação do pesquisador na intenção de constituir uma totalidade parcial sobre esta realidade, pois "a totalidade social existe por e nessas mediações multiformes, por meio das quais os complexos específicos – isto é, as totalidades parciais – se ligam uns aos outros em um complexo dinâmico geral que se altera e se modifica o tempo todo" (Mészáros, 2013, p. 58). Compreender estas totalidades parciais seria abstrato sem as mediações, isto é, sem as palavras trazidas nos discursos docentes ao avaliarem seus alunos nos relatórios analisados.

Por meio das mediações, segundo Aguiar e Ozella (2006), pode-se superar as dicotomias objetivo-subjetivo, interno-externo, significado-sentido, para além das compreensões naturalizantes de sujeito e realidade. A categoria mediação, no sentido aqui tomado,

[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, o fenômeno ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente. [...]em todo esse conjunto travam uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente [...]mediação indica que nada é isolado (Cury, 1985, p. 43).

Não sendo isolada, a materialidade histórica dessas totalidades parciais não é excludente. Na mediação sempre há a relação de dois ou mais que irão:

[...] de um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. (Kosik, 1969, p. 49).

Neste movimento de relação, de compreensão começa a sistematização dos Indicadores. Um aprofundamento mais consistente sobre como acontecem as significações para o sujeito.

Os Indicadores, obtidos a partir critérios como "similaridade", "complementaridade" e "contraposição" (Aguiar; Ozella, 2006, 2013), em um movimento na tentativa de recompor o todo, buscam estabelecer relações, o que Prado Junior (1980, p. 468), considera como a essência de uma pesquisa na perspectiva marxista.

Essas relações também envolvem a tensão entre essas primeiras teses e a maneira que, os Indicadores, passam a se articular, num esforço de análise para a constituição de Núcleos de Significação. No processo do levantamento de Pré-indicadores a análise busca apreender elementos empíricos da realidade, enquanto na sistematização de Indicadores, a análise não pode se limitar a uma única totalidade, mas aprofundar, abstrair as complexas relações de contradição histórica.

Na construção dos Núcleos de Significação temos a busca pela síntese, a continuação deste movimento de superação de um discurso aparente, na articulação dos Indicadores para a apreensão da realidade concreta. Nas duas primeiras etapas busca-se o destaque das partes que compõem o todo, para nesta nova etapa, se integrarem novamente ao todo, buscando se distanciar do empírico, superando-o para alcançar a um conhecimento concreto, em uma nova síntese. É o que Kosik (1969) chama de “concreto pensado”, como fundamento do conhecimento.

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os Pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Neste momento, a organicidade da interpretação corresponde à compreensão deste sujeito de múltiplas determinações, sendo que, nesse processo, a teorização oferece organicidade aos sentidos encontrados na pesquisa. Esta etapa começa com a organização dos Núcleos de Significação, passando em seguida à interpretação dos sentidos, articulando a discussão teórica. Este aprofundamento da realidade tem um nível de síntese maior que o levantamento das teses da primeira etapa, sendo um trabalho “construtivo-interpretativo” (González Rey, 2005), que busca uma maior interpretação da totalidade.

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 311) estas sínteses manifestadas nos Núcleos devem estar integradas entre si, em Internúcleos, são movimentos “analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social e histórico, à luz da teoria”. Assim, o conhecimento científico é síntese, não abstração, um conhecimento com objetivo crítico, construído a partir do pensamento teórico e orientado por uma metodologia que leva o pesquisador a criar o que González Rey (2005) chama de “zonas de inteligibilidade”.

4.1. CONTEXTO DO ESTUDO

O Núcleo Regional de Educação de Cascavel (NRE) é uma unidade administrativa regional da Secretaria de Educação Estadual do Paraná, que atende escolas de 18 municípios da região oeste do estado. No Núcleo funciona um setor de Educação Especial responsável pela assessoria às escolas sobre o atendimento aos alunos da Educação Especial. Entretanto, na presente pesquisa foram considerados exclusivamente os encaminhamentos referentes aos colégios estaduais da região urbana do município de Cascavel.

Para a coleta dos dados, o Núcleo Regional de Educação disponibilizou 107 avaliações, realizadas pelas professoras das salas de recursos multifuncionais a partir das falas/queixas dos professores do Ensino Regular e/ou dos pais, denominadas “Avaliação Pedagógico no Contexto Escolar”. E encaminhadas ao Setor de Educação Especial (CRAPE/NRE) para complementação com avaliação psicológica¹⁰.

Na presente pesquisa consideraram-se as avaliações na fase correspondente ao relato das professoras, das quais foram analisados e levantados 350 Pré-indicadores (Anexo 01). Essas avaliações foram realizadas no período entre 2016 e 2019, que correspondem ao ano limite de análise. Em média os estudantes avaliados tinham 12 anos, e todos estavam no 6º ou 7º ano.

As avaliações são assinadas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e pela pedagoga da Escola. Mesmo a pedagoga participando, a avaliação é majoritariamente desenvolvida pela professora da SRM, por ser a pessoa que ouve os pais, os professores das disciplinas do ensino comum e os estudantes. As 107 avaliações em estudo foram produzidas por 34 professoras avaliadoras das Salas de Recursos Multifuncionais, conforme tabela a seguir:

Tabela 5 - Colégios. Professora avaliadora. Avaliações.

Colégio	Professora	Avaliações	Total por colégio
Colégio 1	Professora 1	11	12
	Professora 2	1	
Colégio 2	Professora 1	2	2
Colégio 3	Professora 1	4	14
	Professora 2	9	
	Professora 3	1	

¹⁰ Uma explicação detalhada desse processo foi apresentada no Capítulo 3.

Colégio 4	Professora 1	4	7
	Professora 2	2	
	Professora 3	1	
Colégio 5	Professora 1	1	1
Colégio 6	Professora 1	4	4
Colégio 7	Professora 1	3	5
	Professora 2	2	
Colégio 8	Professora 1	2	2
Colégio 9	Professora 1	4	6
	Professora 2	2	
Colégio 10	Professora 1	3	14
	Professora 2	4	
	Professora 3	1	
	Professora 4	5	
	Professora 5	1	
Colégio 11	Professora 1	1	22
	Professora 1	3	
	Professora 2	8	
	Professora 3	6	
	Professora 4	1	
	Professora 5	2	
	Professora 6	1	
Colégio 12	Professora 1	1	1
Colégio 13	Professora 1	1	2
	Professora 2	1	
Colégio 14	Professora 1	4	15
	Professora 2	3	
	Professora 3	8	

Totais:

14 Colégios	34 Professoras	107 Avaliações
--------------------	-----------------------	-----------------------

Fonte: Dados coletados pela autora.

O formato das avaliações pedagógicas que constituíram o “*corpus*” da presente pesquisa incluía uma estrutura semelhante à orientada pelo Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar (Paraná, 2013), contendo: 1. Dados de identificação; 2. Motivo do encaminhamento; 3. Parecer descritivo; 4. Parecer descritivo das atividades realizadas (por disciplina/matéria); 5. Encaminhamentos e 6. Observações complementares.

Cada avaliação apresentava 2 a 6 laudas e sua leitura permitiu o levantamento dos Pré-indicadores, Indicadores, Núcleos de Significação e finalmente os Internúcleos, possibilitando sucessivas análises e sínteses.

4.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS E PRIMEIROS RESULTADOS

A Teoria Histórico-Cultural embasou a análise para as interpretações, possibilitando estabelecer relações e dando subsídios para uma crítica reflexiva sobre as “falas” das professoras.

Nas escolas, as avaliações são conduzidas pelas professoras da SRM, as quais, como avaliadoras, incluem no texto da avaliação as falas de professores das diversas disciplinas, de pais ou responsáveis pelas crianças e das próprias crianças. Ainda na escola ocorre a participação das professoras pedagogas, que atuam como coordenadoras e assinam a avaliação, embora não se tenha constatado sua participação efetiva no texto das avaliações. As avaliações foram escritas por 34 professoras de SRM que atuam em 14 colégios estaduais.

Duas questões são importantes sobre as avaliações. Em primeiro lugar apresentam sempre o tom avaliativo, ou seja, julgam e impõem um crivo, que estabelece um padrão próprio da característica avaliativa do documento, no qual os alunos são encaixados. Conseqüentemente, a professora é direcionada a descrever comportamentos, buscar os aspectos negativos, ficando presa a um roteiro pré-determinado, o qual está fundamentado em uma concepção biológica de desenvolvimento, ou seja, focada no que falta para que a criança atenda ao padrão convencionalizado como “normal”.

Em segundo lugar, o principal apontamento, presente na grande maioria destes Pré-indicadores refere-se ao comportamento dos alunos e suas características. Mesmo a maioria das avaliações referindo-se a entrevistas com as famílias, as causas e a busca por entender o comportamento são pouco tratadas. Em raros casos, são consideradas apenas para justificar o comportamento do aluno por histórico de violência familiar e/ou problemas de saúde. Trata-se de meras descrições que não avançam no sentido de apontar caminhos pedagógicos.

A partir da leitura flutuante das 107 avaliações chegou-se a 350 Pré-indicadores (Apêndice 1). Para estabelecer os Pré-indicadores, analisaram-se os textos referentes às avaliações pedagógicas, considerando a importância percebida na articulação emoção/psiquismo e considerando as palavras como unidade de sentido (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Assim, destacaram-se as repetições, marcadas por entoação¹¹

¹¹ A entoação é percebida em pesquisas realizadas a partir de entrevistas, em como a voz da pessoa modifica-se, dando destaque ou falando mais baixo. Nesta dissertação os textos analisados foram as

e pela relação estabelecida entre elas (seja pela “similaridade”, “complementaridade” ou “contraposição”) (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

Nessa primeira etapa da análise dos dados já se buscou refletir tomando por base as categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, como totalidade, contradição, movimento, bem como conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tomados como categorias: mediação, pensamento e linguagem, sentido e significado e emoções. Essas categorias permearam todas as etapas da pesquisa.

A análise desses 350 Pré-indicadores possibilitou o estabelecimento de 18 Indicadores, descritos a seguir:

Tabela 6 - Indicadores oriundos dos Pré-indicadores das avaliações

Ordem	Indicador	Ordem	Indicador
1	É agitado, agressivo e impaciente	10	Tem dificuldade na aprendizagem
2	É calmo e tranquilo	11	É participativo e interessado
3	É disciplinado	12	Não tem interesse para estudar
4	É imaturo	13	É concentrado
5	É indisciplinado	14	Não consegue se concentrar nas atividades
6	É alegre	15	Tem bom relacionamento
7	Tem baixa autoestima	16	Tem dificuldade de relacionamento
8	É ansioso	17	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde
9	É apático e inseguro	18	Tem problemas emocionais

Fonte: Dados da pesquisa

Os Indicadores levantados foram analisados na sequência, relacionando-os com os Pré-indicadores em sucessivas idas e vindas, buscando-se compreender os sentidos e o movimento, para a constituição das Sínteses ou Núcleos aos quais a pesquisa conduzia.

Com esse objetivo, foram agrupados os Indicadores, de acordo com a fala docente, buscando estabelecer novas relações, chegando-se assim aos cinco Núcleos de Significação encontrados: aspectos comportamentais; aspectos de

avaliações escritas, assim a entoação ficou na forma como o texto foi escrito, se estava mais truncado, repetitivo ou simples demais, sem explicar adequadamente a ideia.

aprendizagem; socialização, aspectos emocionais e aspectos ligados ao indicativo de laudo médico. A seguir, explica-se como se constituíram cada um dos núcleos.

Reforça-se que, nesta pesquisa, compreendem-se as emoções como organizadoras internas do comportamento humano (Vigotski, 2004a, p. 139), isto é, as reações que decorrem da combinação de relações que são estabelecidas na vida histórica do sujeito. Assim, os comportamentos, a aprendizagem e a socialização envolvem as emoções e são também significações que constituem no desenvolvimento emocional destes alunos, uma vez que o sistema psíquico funciona de forma integrada.

Durante a leitura flutuante das avaliações, este entendimento foi importante, pois contribuiu para que se estabelecessem os Indicadores que levavam aos Núcleos de Significação. Embora estes Indicadores, aparentemente, não tratassem de algo ligado diretamente com as emoções, durante a análise, verificou-se que, de algum modo, estavam sempre a elas relacionados.

Assim, no movimento dialético de pesquisa, a partir da leitura flutuante dos Pré-indicadores como **tese inicial**, buscou-se sistematizar os Indicadores, buscando similaridade e divergências, reduzindo-os a um nível de generalização mais abrangente.

Na **antítese**, em um processo que não é linear, buscou-se estabelecer a relação entre as partes e o todo, isto é, entre Pré-indicadores específicos, que constavam nas avaliações, com os Indicadores. Da tensão entre a tese (Pré-indicadores) e a antítese (Indicadores) formularam-se as sínteses materializadas nos Núcleos de Significação.

O núcleo de significação relacionado aos **aspectos comportamentais** está ligado aos Indicadores que descrevem o aluno como disciplinado ou indisciplinado, agitado, agressivo, impaciente ou calmo e tranquilo. Os professores relatam sempre de forma direta aspectos do comportamento, “é agressivo muitas vezes, e sempre arruma confusão”, “vem apresentando problemas de indisciplina” ou “o aluno é tranquilo em sala, está sempre disposto e interessado em resolver as atividades” e “desenvolve as atividades com calma e tranquilidade”. Destacou-se, nestes Indicadores, a preocupação das professoras com as atitudes comportamentais apresentadas pelos alunos.

O núcleo que apresenta mais destaque nos Indicadores é o que está ligado à **aprendizagem**. Nele fica evidente a preocupação das avaliadoras em compreender a sala de recurso multifuncional como o espaço escolar de apoio à aprendizagem. O

Indicador “Tem dificuldade de aprendizagem”, na maioria das vezes, aparece nas avaliações, especificando o tipo de dificuldade. Por exemplo: “dificuldade de registrar o conteúdo e compreender o que é proposto e apresenta letra mal grafada”.

Assim como nos Pré-indicadores, os Indicadores aqui agrupados apontam a avaliação em dualidade, concentrado/desconcentrado e interessado/desinteressado. Revelam a lógica formal, dicotômica, que guiou as avaliações, na medida em que não captam o movimento dialético entre as partes e o todo, entre o concreto e o abstrato, entre os aspectos aparentes e os internos relativos ao desempenho dos alunos. Estes Indicadores apontam para a motivação, no desenvolvimento das tarefas que compõem as atividades dos alunos, tema relevante nos estudos da THC. Como visto nos capítulos anteriores, as emoções fundamentam a atividade, portanto, estes Indicadores, devem ser retomados na análise do próximo capítulo.

Outro núcleo que aparece no estudo dos Indicadores liga-se à **socialização**, isto é, diz respeito ao bom relacionamento ou à dificuldade em se relacionar. Aqui, as professoras avaliadoras apresentam uma preocupação relevante sobre o processo de desenvolvimento emocional dos alunos, pois as relações empreendidas no ambiente de aprendizagem são importantes para a atividade. Por exemplo, os professores relatam: “tem bom relacionamento com os colegas”, “apresenta dificuldade de interação e socialização com os colegas e professores”, “pouca participação nas aulas e dificuldade de interação social” e “o aluno é pouco expressivo, apenas respondia quando lhe era solicitado, não interage com os colegas”. Na maioria das avaliações os aspectos da socialização aparecem de alguma forma.

Também apareceu com frequência os aspectos ligados ao **indicativo de laudo médico**, núcleo que surge entre os Indicadores e refere-se aos alunos que já apresentam algum diagnóstico ou estão aguardando algum atendimento por profissional de saúde. Este Indicador tem uma relação com o levantamento de que 23,36% das avaliações apresentam algum tipo de laudo médico ou indicadores de algum transtorno, síndrome ou deficiência.

Os aspectos apontados nos três primeiros núcleos, aspectos comportamentais, aprendizagem e socialização, fazem parte da formação psíquica dos alunos, e estão relacionados ao desenvolvimento emocional. Porém, as avaliações também revelam a preocupação das professoras com relação às **questões emocionais**, as quais se constituem em um quarto núcleo de significação. Neste núcleo de significação, os Indicadores surgem de estados emocionais apontados pelas professoras, como por

exemplo: “É alegre”; “Tem baixa autoestima”; “É ansioso”; “É apático e inseguro”. Novamente, os aspectos emocionais apontados, surgem de Pré-indicadores que estão ligados como justificativa ou atenuante à necessidade de os alunos serem matriculados na SRM. Como, por exemplo: “a aluna é alegre, dispersa, inquieta, desatenta e tem defasagem nos conteúdos básicos”, “é um aluno que demonstra baixa autoestima e problemas de ordem emocional”, “bastante quieto, pouco comunicativo, (...) esteve bastante distraído, perdido em seus pensamentos”, “o aluno apresentou bom desempenho e bom relacionamento, embora demonstrou-se bastante ansioso”.

Ainda que esses Pré-indicadores e Indicadores apareçam nas avaliações ligados às emoções, com as quais demonstrem preocupação, essas emoções são apresentadas como constatação, às vezes como consequência de algum trauma ou dificuldade familiar. Não há, nas avaliações uma análise mais profunda, que possibilitasse compreender em que aspectos o emocional está dificultando a aprendizagem ou se o próprio aprendizado está pautando questões emocionais, não se constatam questionamentos sobre os motivos para estas emoções, nem uma interpretação mais complexa do contexto em que elas se manifestam.

No conjunto dos Indicadores, formados a partir dos Pré-indicadores constatou-se a intenção da professora avaliadora em trazer os aspectos emocionais para justificar os problemas dos alunos como condição para a SRM. Dessa forma, o relato de que o aluno é concentrado, alegre, disciplinado e calmo por exemplo, é acompanhado, na maioria das vezes, de Indicadores de dificuldades, sejam emocionais, de aprendizagem, de socialização ou de comportamento, como neste Pré-indicador: “observa-se que a aluna desenvolve as atividades com calma e tranquilidade, se esforça bastante, mas apresenta defasagens em cálculos matemáticos e raciocínio lógico”. Assim, ao final das avaliações há sempre a indicação da necessidade de acompanhamento pela SRM.

Existe ainda um Indicador que não está relacionado aos Núcleos de Significação produzidos, mas foi mantido pela importância do que ele demonstra, pois revela um posicionamento importante. O Indicador é um apontamento inespecífico, que aparece reiteradamente nas avaliações, “o aluno tem problemas emocionais” indicando uma banalização ou falta de empatia quanto à compreensão adequada das emoções do aluno, um desconhecimento latente da importância do desenvolvimento emocional. Resumir a “problemas emocionais”, é uma generalização na qual cabe

tudo, é reconhecer as emoções, mas ao mesmo tempo, não querer envolver-se a ponto de compreender qual é o problema, qual sua origem, e principalmente, não descrever como ele se manifesta a ponto de merecer o registro na avaliação.

4.3. ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A Tabela 6 apresenta a relação entre os Indicadores e os Núcleos de Significação. A análise e discussão dos Núcleos de Significação é tema do próximo capítulo desta pesquisa. Trata-se da reflexão crítica sobre estas sínteses.

Produzir conhecimento científico, como já apontado nesta pesquisa, significa criar “zonas de inteligibilidade” (González Rey, 2005), ou seja, conhecimento concreto, a partir de sínteses resultantes da dialética da pesquisa. Neste estudo, a partir da leitura flutuante das 107 avaliações, produziu-se reflexão em diálogo com os estudos da THC, sobre o desenvolvimento do psiquismo e os estudos sobre as emoções. Então organizaram-se os Pré-indicadores, uma tese inicial para uma abstração científica dos discursos materializados nas avaliações. Dos Pré-indicadores, como resposta, extraíram-se Indicadores, que afirmam apontamentos. São 16 Indicadores formados a partir das relações estabelecidas com os 350 Pré-indicadores. E em um movimento dialético envolvendo idas e vindas dos Indicadores aos Pré-indicadores, e dentro de cada categoria, surgiram os Núcleos de Significação, na busca desta síntese de sentido.

Tabela 7 - Núcleos de Significação

Ordem	Indicador	Núcleo de Significação
1	É agitado, agressivo e impaciente	Aspectos comportamentais
2	É calmo e tranquilo	
3	É disciplinado	
4	É imaturo	
5	É indisciplinado	
6	Tem dificuldade na aprendizagem	Aspectos ligados à aprendizagem
7	É participativo e interessado	
8	Não tem interesse para estudar	
9	É concentrado	
10	Não consegue se concentrar nas atividades	

11	Tem bom relacionamento	Aspectos ligados à socialização
12	Tem dificuldade de relacionamento	
13	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde	Aspectos ligados ao indicativo de laudo médico
14	É alegre	Aspectos emocionais
15	Tem baixa autoestima	
16	É ansioso	
17	É apático e inseguro	

Fonte: Dados da pesquisa

Em um primeiro momento, parecia existir um distanciamento entre os cinco Núcleos de Significação - aspectos comportamentais, ligados à aprendizagem, à socialização, aos aspectos ligados ao indicativo de laudo médico e aspectos emocionais - e o objetivo desta pesquisa, que se propunha a refletir sobre o desenvolvimento emocional. Mas, desde a leitura flutuante à formação dos Indicadores e Núcleos de Significação, em sua materialidade histórica, essas totalidades parciais não permaneceram isoladas, pois nelas se incluem as emoções.

Assim, mesmo tendo um núcleo de significação que está ligado aos aspectos emocionais, os outros quatro, também estão, pois trata-se de um desenvolvimento psíquico integral. Verificou-se ainda, a relação entre o processo de socialização e os aspectos comportamentais que se manifestam nesse percurso. Assim, analisaram-se ambos os núcleos de maneira articulada. No entanto, entende-se que essa separação em núcleos, apresentada a seguir, é uma estratégia de análise metodológica, uma vez que na realidade todos se articulam em uma perspectiva de totalidade.

4.3.1. Aspectos comportamentais e o processo de socialização

O Núcleo de Significação ligado à socialização surge de Indicadores que apontam a dificuldade de relacionamento, problemas de socialização ou timidez. Alguns alunos são muitos ativos e desinibidos, mas não conseguem ter bom relacionamento com os colegas ou com professores. Outros são introvertidos, isolam-se como consequência de características das próprias deficiências. Assim, uma preocupação que poderia existir nas avaliações é como essas características próprias do aluno levam a dificuldades de relacionamento e como isso pode interferir no desenvolvimento emocional.

Estes apontamentos trazidos pelos professores nas avaliações conduzem a sérios questionamentos com base na afirmação de Vigotski (2000, p. 24) de que “através dos outros constituímos-nos”, pois, o modo de ser dos sujeitos é resultado das relações que eles estabelecem com os outros. Assim, as características apresentadas pelos alunos em suas relações sociais são multideterminadas, e essas múltiplas determinações deveriam ser investigadas.

No tônus emocional que atravessa as relações entre as pessoas, a afetividade tem um papel importante. Assim, um questionamento ligado à socialização refere-se a quais implicações emocionais estão envolvidas nas dificuldades de relacionamento, e como isso prejudica o desenvolvimento e a aprendizagem.

Ainda, as emoções interferem no comportamento de qualquer pessoa, mas o núcleo de significação ligado aos aspectos comportamentais surgiu a partir de Indicadores relacionados à disciplina ou à forma como o estudante se apresenta no ambiente escolar, seja agitado ou calmo por exemplo.

A questão da disciplina tem sido colocada como um problema por interferir no processo pedagógico, dificultando e muitas vezes até o impedindo, e isso é visto somente como um problema do aluno, tomando-o como um fragmento do processo educacional.

Entretanto, na perspectiva da totalidade, a indisciplina é um produto de uma sociedade violenta e violentada pelos excessos avassaladores decorrentes das discrepâncias sociais, instauradas pelos interesses divergentes das classes sociais. A violência na sociedade e em especial na escola, são reflexos desta totalidade, são parte de uma sociedade em disputas e consequência de profundas contradições, mas na escola, esta indisciplina é percebida como fragmento e como culpa do aluno, que não consegue comportar-se adequadamente.

Pensar o comportamento, nas relações com os outros, seja de forma disciplinada ou indisciplinada, termos tão comuns na escola, são parte do próprio desenvolvimento humano, pois estes comportamentos constituem-se em produtos de uma condição histórico-cultural.

Na perspectiva de Vigotski (1997b), o desenvolvimento humano é fruto da interação entre o indivíduo e o meio social em que está inserido. Para ele o comportamento humano é constituído pelas condições histórico-culturais que cercam o sujeito, e não pode ser compreendido isoladamente. Nesse sentido, a indisciplina escolar, por exemplo, pode ser vista como um comportamento influenciado pelas

condições sociais e culturais presentes nas relações que circulam no ambiente e na própria cultura em que a escola e os alunos se inserem.

De acordo com a pesquisadora Teresa Cristina Rego (1996), a indisciplina escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, que pode ser compreendido, na perspectiva de Vigotski, como parte de uma questão coletiva, que envolve não apenas o aluno, mas também o professor, a escola e a comunidade.

Assim, a indisciplina escolar pode ser vista como um comportamento que reflete a maneira como o aluno lida com as demandas escolares e com as normas sociais que regem o ambiente escolar, é importante que se tenha clareza de que essas normas e mesmo a forma de lidar com elas, são produtos sociais.

Para Rego (1996), a compreensão da indisciplina escolar, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural requer entendê-la como expressão de questões entre demandas escolares e as necessidades individuais dos alunos. A indisciplina é parte de um processo de aprendizagem também, pois é o aluno que “[...] se rebela, que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, e, agindo assim, provoca rupturas e questionamentos” (Rego, 1996, p. 85).

A questão disciplina-indisciplina foi o Indicador principal do Núcleo de Significação relacionado aos aspectos comportamentais. Agitação, agressividade e até calma foram Indicadores recíprocos ligados ao comportamento e às relações dos alunos no ambiente escolar, seja com seus colegas ou mesmo com os professores. É importante recordar que os Indicadores surgiram de Pré-indicadores em que as avaliadoras apontaram estes comportamentos dos alunos durante a avaliação ou a partir de relatos de professores das disciplinas correntes ou até mesmo dos pais ou de seus cuidadores.

O conceito de indisciplina escolar é complexo e multifacetado. Está relacionado a um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas ou em uma mesma sociedade. Esse conceito não é estático e deve ser compreendido a partir da análise das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Um aspecto importante em relação ao comportamento é a mediação, como um processo fundamental para o desenvolvimento humano, pois permite que o sujeito se aproprie dos conhecimentos e valores produzidos historicamente pela sociedade. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial como mediadora entre o aluno e a cultura que a humanidade vem produzindo historicamente, ao buscar fornecer os instrumentos necessários para a aquisição do conhecimento científico.

Ainda, segundo Rego (1996), a mediação escolar pode se tornar problemática quando não é capaz de atender às necessidades individuais dos alunos. A indisciplina escolar pode ser compreendida como uma forma de resistência do aluno em relação às demandas escolares, indicando a existência de um conflito entre as necessidades individuais e as demandas coletivas. Para Vigotski, a mediação é um processo dinâmico que envolve a interação entre o indivíduo, o meio social e os instrumentos culturais disponíveis. Pela mediação, a cultura, a técnica e todo o processo de humanização em que o sujeito circula, que a princípio é interpsicológico, transformar-se-á em intrapsicológico.

Nesse sentido, Vigotski (1996) e Leontiev (2012) trazem o conceito de crise, retomado por Machado (2022). As transições nas etapas do desenvolvimento infantil são marcadas por crises que surgem no limite entre elas e indicam mudanças ou saltos qualitativos. As crises indicam a ruptura no momento crítico dessa mudança. Elas fazem parte do desenvolvimento e são inevitáveis, porém, podem ser compreendidas e mediadas.

Estas crises são caracterizadas por negação das crianças às exigências, tornam-se temperamentais, contestadoras, desobedientes e entram em conflitos com colegas e especialmente com os adultos. Existem, neste limiar entre etapas, conflitos entre a frustração de necessidades não atendidas da etapa anterior ou necessidades reprimidas da nova etapa de desenvolvimento, e as condições e demandas que circulam a criança.

A criança perde o que tinha conquistado para adquirir algo novo. Assim, o comportamento é marcado por crises que precisam ser mediadas pelo adulto, principalmente na escola, pois são parte do processo de desenvolvimento. São períodos críticos que contrastam com momentos mais estáveis, pois há o movimento de processos de extinção e retirada, decomposição e de desintegração de entendimentos que marcavam etapas anteriores.

O conceito de mediação é fundamental para a compreensão do papel da escola na formação do comportamento humano, indicando a importância da interação entre o aluno, o meio social e os instrumentos culturais disponíveis. A compreensão da indisciplina ou de outros comportamentos escolares requer uma análise das relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como da mediação exercida pela escola e pelos professores.

Sobre a mediação é importante destacar que para Vigotski não se trata de simplesmente uma “ponte, elo ou meio entre coisas” (Martins, 2013, p. 46), e sim como “intraposição” que provoca transformação, uma realidade externa que quando internalizada propicia desenvolvimento e fomenta o trabalho “prático ou teórico”. Vigotski (1993) estabeleceu uma analogia entre os instrumentos técnicos e o signo, esclarecendo que mesmo com distinção entre eles, ambos operam intermediando relações,

[...] a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos o próprio sujeito (Martins, 2013, p. 46).

Os instrumentos, por meio do trabalho levaram o homem ao controle e a transformação da natureza. À medida em que o homem criou os instrumentos que lhe favoreceram o desempenho de suas atividades, o domínio dos signos envolvidos nesse processo possibilitou o desenvolvimento e a estruturação das funções psíquicas permitindo ao homem o domínio sobre seu comportamento.

Assim, tanto os instrumentos materiais, como a enxada ou o computador, quanto os instrumentos simbólicos, como as palavras e a linguagem, possibilitam a relação do homem com outro homem e com o mundo. Nesse sentido, instrumentos materiais e instrumentos psicológicos, isto é, os signos, são mediadores.

As relações humanas estão mediadas pela linguagem, a mediação sempre acontece por meio dos signos, seja ao nomear um instrumento do trabalho, seja por explicitar conceitos, seja para representar pictoricamente uma paisagem ou explicar um processo em uma atividade. Esses signos são palavras, são imagens, são gestos enfim formas simbólicas de representação do mundo, que refletem e são refletidas nas relações culturais, sociais, políticas-econômicas.

É importante que se esclareça que é na relação social que surgem novos signos, à medida em que novos instrumentos são criados e precisam ser nomeados, permitindo representar o mundo objetivo, subjetivamente. A palavra permite o acesso à consciência possibilitando ao sujeito orientar-se no mundo. Portanto, esse não é um processo individual, relaciona-se com a genericidade humana, ou seja, “o homem em

seu processo de humanidade, em seu vir a ser para si e para o outro mediante a efetivação dos objetos por ele produzidos” (Oliveira, 2010. p. 84).

Ou, ainda, é no desempenho de uma atividade que signos que já existem são apropriados por uma pessoa, sem que isso signifique a apropriação espontânea da relação sujeito-objeto, pois o signo já é dominado por um outro em uma relação social.

[...] Vigotski, ao propor os signos na qualidade de “instrumentos” do psiquismo, estava referindo-se ao universo simbólico pelo qual os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva. E a essa imagem, tornada consciente por meio da palavra, compete orientar o comportamento do sujeito na referida realidade. Este universo simbólico, por sua vez, resulta da atividade coletiva objetivada na cultura e, sendo assim, revela-se uma produção supraindividual a ser compartilhada entre os homens e transmitida às novas gerações, ou seja, exige o ensino (Martins, 2016, p. 16).

Assim, é evidente a importância do ensino como processo mediador que possibilita a apropriação de signos, ao mesmo tempo em que se utiliza de signos, isto é, de palavras, impactando diretamente no desenvolvimento psíquico.

O comportamento dos alunos é decorrência dessas mediações sociais complexas, e seria importante que o professor considerasse a origem desses comportamentos registrados nas avaliações. Esse questionamento é necessário, para que os registros no processo de avaliação constituam-se em instrumento efetivo de orientação para futuras mediações na educação especial, de forma que o aluno possa ser visto para além de seus comportamentos. Ainda, a resposta a estes questionamentos demonstraria o quanto estes comportamentos estão ligados aos aspectos emocionais.

Enfim, a avaliação é um instrumento mediador importante, pois revela ao aluno pontos a serem por ele apropriados. Para o professor, pode significar informações sobre os processos iminentes do desenvolvimento dos discentes, e possibilitar-lhe conhecimento concreto para interpretar o comportamento do aluno e com ele, melhor interagir.

Na escola, a mediação pode ser compreendida como o processo de interação entre o aluno, o professor e os conteúdos escolares, em que o professor desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. Segundo Rego (1996), a

mediação escolar deve ser entendida como um processo dialético, que envolve a negociação entre as necessidades individuais e as demandas coletivas. Nesse sentido, a compreensão da indisciplina escolar requer uma análise das relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como dos elementos que envolvem as mediações que ocorrem na escola.

Os aspectos emocionais, assim como os cognitivos estão necessariamente indissociados na constituição psíquica como uma unidade no desenvolvimento, numa interrelação dialética, impossíveis de serem dissociados. Portanto, as limitações emocionais dos sujeitos expressadas muitas vezes em conflitos, indisciplina, insegurança e até enfrentamento devem ser tratados como parte do social e reflexo da subjetividade do sujeito, sendo a escola um instrumento importante de emancipação (Mousquer, 2019, p. 62).

Existe uma forte tradição nas escolas de que o comportamento desejado dos alunos é o da obediência, da uniformidade, que esteja de acordo com as hierarquias do espaço. Aqueles que de alguma forma não se “comportam” de acordo com estes modelos, podem ser apontados como sujeitos com problemas de comportamento.

[...] A lei fundamental do comportamento explica que nossa conduta é determinada por situações, que são os estímulos que produzem a reação e que, portanto, a chave para dominar a conduta está no domínio dos estímulos. Somente através dos estímulos correspondentes podemos controlar nosso comportamento [...] Somente criando o estímulo correspondente pode um processo de comportamento ser causado e orientado em uma direção diferente (Vigotski, 1995, p. 289).¹²

Assim, é importante compreender a razão das condutas dos alunos em determinadas situações, compreendendo como mediar conhecimentos que possam permitir ao aluno compreender estas razões. Para Mousquer (2019, p. 61), “o objetivo principal de todo o processo psíquico é o desenvolvimento do autodomínio, uma vez

¹² [...] la ley fundamental del comportamiento dice que nuestra conducta está determinada por las situaciones, que son los estímulos los que producen la reacción y que por tanto la clave para dominar la conducta radica en el dominio de los estímulos. Sólo a través de los estímulos correspondientes podemos dominar nuestro comportamiento. [...] Sólo creando el estímulo correspondiente se puede provocar un proceso de conducta y orientarlo en distinta dirección (Vigotski, 1995, p. 289).

que, as possibilidades de agir que permeiam as interrelações funcionais permitem ao indivíduo dirigir intencionalmente seus atos”.

Beatriz de Paula Souza, entrevistada por Vivescer, Jornadas de Aprendizagem, em 2022, propõe como forma de reduzir conflitos nas escolas, proporcionar aos alunos rodas de conversa, vivências de prazer e alegrias compartilhadas em espaços abertos e no contato com a natureza, que amenizem a percepção da escola como lugar de aprisionamento, sofrimento e punição.

É dessa forma que a educação pode levar em consideração o desenvolvimento psíquico do aluno, pois lhe permite utilizar o efeito das coisas ou mesmo dos estímulos destes espaços sobre seu comportamento para dominar as mediações que eles exercem, “agrupando-os, confrontando-os com seu próprio comportamento” (Vigotski, 1995, p. 292)¹³. O aluno compreende que intencionalmente consegue controlar seus atos, permitindo avaliar as possibilidades que suas ações podem gerar nas relações.

4.3.2. Aspectos ligados à aprendizagem

Mensurar a aprendizagem é uma prática comum na educação, principalmente levando em conta os acertos e um certo padrão produtivo, seja pela necessidade de assimilação de conteúdo ou pela necessidade de aprovação. O Núcleo de Significação ligado à aprendizagem tem como principal Indicador algo presente em quase a totalidade das avaliações: a dificuldade de aprendizagem. Era de se esperar que, na avaliação pedagógica no contexto escolar de um aluno com dificuldades no processo de escolarização, chamada pelos professores nas avaliações de dificuldades de aprendizagem, este Indicador aparecesse reiteradas vezes, principalmente por ser este o motivo que o levou à avaliação e à possibilidade de frequentar a Sala de Recursos Multifuncional.

A aprendizagem escolar abrange um conjunto muito amplo de experiências, com as quais cada educando interage de um modo singular. Em termos gerais, os alunos não somente experimentam de forma plural as situações de aprendizagem propostas a eles, mas também atribuem significados distintos a elas. Assim, eles emergem dessas experiências levando consigo não somente diferentes

¹³ “agrupándolos, confrontándolos – su próprio comportamiento” (Vigotski, 1995, p. 292).

resultados de aprendizagem cognitiva, mas também diferentes configurações de si, pois a aprendizagem pode resultar em transformações em muitas dimensões do aluno (Damke; Garcia, 2016, p. 86-87).

O aprender deve envolver uma “atitude interpretativa, investigativa e reflexiva” (Damke; Garcia, 2016, p. 87), permitindo que o aluno reconheça o que compreendeu e o que ainda não conseguiu. Assim, a avaliação tem um papel importante, não apenas para apontar as dificuldades e permitir ao aluno o ingresso no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando for necessário, mas também para fornecer ferramentas para que ele consiga reconhecer seu aprendizado e suas dificuldades.

Desta forma,

[...] a aprendizagem para a compreensão significa uma articulação de informações referentes aos diferentes conteúdos com uma base de conhecimentos que auxilie a resolução das situações que vão surgindo. Sob essa ótica, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é sempre correlacionada a outras aprendizagens, formando, assim, novas experiências, o que implica uma necessidade que faz parte da sobrevivência do ser humano (Damke; Garcia, 2016, p. 87).

Ratifica-se, portanto, a tese defendida por Vieira (2021, p. 16), de que “a avaliação psicológica é um instrumento de intervenção importante quando realizada no sentido de explicar (e não apenas descrever) todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: os mecanismos psicológicos e os elos intermediários – que medeiam a relação da criança com a realidade”. Sendo assim, um instrumento de busca de conhecimento sobre esta realidade das crianças e deve também, dar subsídios, com estas informações, para a ação.

A aprendizagem, nos estudos da THC, busca correlacionar os conhecimentos acadêmicos com a realidade do aluno, pois assim pode-se lhe proporcionar, uma mudança na percepção sobre o conhecimento a ser aprendido, e principalmente, sobre si próprio. Dessa forma, o processo para ingresso na Sala de Recursos, denominado avaliação no contexto escolar, fornece subsídios para o professor orientar-se no planejamento e em sua atuação pedagógica a partir dos resultados dessas avaliações.

Considerar que estamos no caminho adequado – quando pensamos o que é essencial avaliar para garantirmos o aprendizado e a apropriação da cultura pela criança – é reconhecer a atividade principal em cada momento do desenvolvimento (...), e, a partir dela, criar na criança o desejo de aprender com base numa proposta que atenda às suas necessidades (Souza, 2016, p. 152).

Assim, a avaliação que aponta as dificuldades de aprendizagem precisa considerar, para além da faixa etária, série do aluno, uma proposta pedagógica que por meio de seus conteúdos propicie modificações no psiquismo do aluno, que ele possa compreender a cultura e ter elementos para um aprendizado que permita o desenvolvimento de sua personalidade, “características essenciais do processo de humanização” (Souza, 2016, p. 152).

A análise dos dados revelou outro Indicador importante deste Núcleo: a falta de concentração, também na maioria das vezes, aparecendo como justificativa para a dificuldade de aprendizagem.

Uma questão essencial aqui é a conexão quase naturalizada entre a dificuldade de aprendizagem e a indicação para a educação especial. Ou ao contrário, um aluno da educação especial apontado como tendo dificuldade de aprendizagem. Sobre isso é importante lembrar que Vygotsky (1997), em sua abordagem da defectologia, ressalta a importância de direcionar a atenção para o desenvolvimento da pessoa em vez de à sua deficiência.

O mesmo princípio pode ser aplicado ao analisar o comportamento dos alunos que não atendem às expectativas do professor ou não promovem sua aprendizagem. Em vez de focar nos erros ou deficiências dos alunos, é fundamental identificar as situações em que eles se envolvem e participam ativamente, pois essas são condições essenciais para o desenvolvimento pleno de seu processo de aprendizagem.

Nas avaliações, a citação recorrente de “dificuldade de aprendizagem” demonstra o quanto a educação é um processo homogeneizante, ou seja, desconsidera formas distintas de aprendizagem ou tentativas diferenciadas de aprendizado já realizadas, pois estas não são relatadas. Expõem-se somente os insucessos já observados nos alunos como reprovações e aprovações por conselho. Fica claro nas avaliações docentes que cabe ao aluno apenas a Sala de Recursos, ou a Educação Especial, como única distinção de ensino possível para suas diferenças. Em se tratando de deficiências isso é ainda mais nítido, pois cada

deficiência necessita de uma mediação específica para que a aprendizagem aconteça.

Quanto à falta de concentração, pode até ter sentido relacioná-la de alguma forma à dificuldade de aprendizagem, desde que as causas fossem investigadas, o que nas avaliações não está relatado.

A atenção pode ser entendida como uma direção da consciência, um estado de concentração em que a atividade mental se volta para certo objeto. Para Vigotski (2008) a atenção mediada é uma das funções psicológicas superiores, baseia-se em mecanismos neurológicos inatos e involuntários que vão gradualmente alterando-se à medida em que se desenvolve o controle voluntário pela mediação simbólica. Assim, o controle da atenção e da concentração, está no interesse, ou motivo que o aluno reconhece ao executar as tarefas que lhe são atribuídas.

No entanto, a escola espera que o aluno mantenha a atenção como se, espontaneamente, o período de concentração fosse ampliado, só porque a criança está crescendo e “amadurecendo”, reduzindo ao biológico o controle da atenção, ou como se todo o conteúdo ofertado e o modo como é apresentado pela escola fossem sempre interessantes e instigantes.

4.3.3. Aspectos ligados ao indicativo de laudo médico

As avaliações revelam que dos 107 alunos avaliados, 25 têm algum tipo de laudo médico indicando alguma condição clínica, chegando a 23,36% das avaliações. Destas, 56% indicam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), 16% indicam o Transtorno Desafiador de Oposição (TOD) e 12% indicam Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). Nas 25 avaliações laudadas é comum a especificação de síndromes, transtornos e deficiências concomitantes¹⁴.

Nas avaliações é comum constar a informação de que existe ou não existe laudo médico. Sobre isso é importante ressaltar a relevância dada pelas avaliadoras à existência desse laudo. Isso remete a uma visão biológica de sujeito, à necessidade

¹⁴ Ainda, aparecem nas avaliações indicação de laudo médico de: Paralisia Cerebral (PC), Dislexia, Epilepsia, Ansiedade, Deficiência intelectual (DI), Disgrafia, Discalculia, Hidrocefalia, Transtorno global do desenvolvimento (TGD), Síndrome do Pânico, Transtorno Bipolar, Síndrome de Tourette, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA).

de um parâmetro da saúde para a condição de dificuldade de aprendizagem ou de enquadramento na educação especial.

Essa situação é complexa, pois ao mesmo tempo em que o laudo é uma exigência da SEED para o ingresso à SRM, além de possibilitar o direito a certos benefícios sociais, perversamente permite uma leitura que aposta na não possibilidade de aprendizagem desse aluno, além de rotulá-lo para toda a vida.

Como já discutido nesta pesquisa, a educação especial deveria ser um espaço ou possibilidade de atendimento das diversidades dos alunos, não como rótulo a condições clínicas. Isso se alinha à crítica de Szymanski (2012) ao rótulo “transtorno” para as dificuldades de aprendizagem, especialmente as classificações internacionais de doenças da Organização Mundial de Saúde (OMS e CID). Para a pesquisadora, essas definições ou rótulos,

[...] pressupõem que as situações envolvidas na expressão Transtorno de Habilidades Escolares têm origem em anormalidades no processo cognitivo derivadas do funcionamento inadequado de uma das funções cerebrais. Consequentemente, [...] trata-se de alguma alteração no sistema nervoso central, e afastam-se desse diagnóstico as dificuldades decorrentes de más condições de ensino ou outras doenças mentais (Szymanski, 2012, p. 6).

A necessidade de laudo médico, além de rotular, contamina a avaliação educacional da possibilidade de investigar com profundidade as causas das dificuldades do aluno, afastando assim também, outras possibilidades pedagógicas de atendimento e não apenas aquela estigmatizada.

Sobre os alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais os laudos são parte de uma autoridade médica, política e jurídica que define seus limites e sua capacidade. O laudo, com a justificativa de ser um documento médico científico, constitui-se como conceito para a deficiência, nesse sentido, não apenas nomeia a deficiência segundo parâmetros e classificações, mas o seu uso na educação define o próprio sujeito.

[...] o poder médico, antes fomentador de um discurso excludente, como critica o modelo social, emerge instituído de sua força ou positividade, tendo em vista que sua “competência” ainda diz uma verdade sobre um corpo-sujeito-deficiente, classifica e expõe ritualmente em seus laudos e diagnósticos as balizas de uma

classificação normativa, como está em análise. É a partir dele que os dispositivos legais têm de assentar seus pressupostos e propósitos (Lourenço Silva; Miranda; Germano, 2011, p. 158).

O poder médico, equivocadamente se sobrepõe à ação pedagógica docente, ao assegurar os direitos legais e a tutela científica, seja por perícias, laudos ou pareceres, trazendo garantias sociais que acabam por definir, ou seja, rotular o que significa ser uma pessoa com deficiência. Além da discriminação e de existir um mundo que tende a padronizar as pessoas e não se abre para a diversidade, estas definições podem se constituir como mais uma barreira para o desenvolvimento de potencialidades.

As deficiências não podem se limitar ao catálogo de doenças e lesões de um documento médico, pois significam mais uma barreira a um corpo com impedimentos. (Diniz et. al, 2009). A Organização das Nações Unidas define pessoas com deficiência como "aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006, artigo 1º.). Essa definição é posteriormente retomada no artigo 2º da Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015).

Por mais que os manuais tentem catalogar características e variações de deficiências cada sujeito tem uma relação muito particular com a realidade e com estas barreiras, pois deficiência "(...) não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais" (Diniz *et al.* 2009. p. 66).

Não se pode negar a importância do documento médico para a compreensão da deficiência e limitações do aluno, o problema é ele ser um impedimento à plena avaliação do aluno e impossibilitar a compreensão na totalidade das dificuldades e potencialidades para o aprendizado e desenvolvimento.

Um perigo da propagação da necessidade e do uso norteador na educação dos laudos médicos é a assimilação da chamada "era dos transtornos" (Moysés; Collares, 2013, p. 52), pois a patologização, tal como a medicalização acabam por transformar os problemas da vida cotidiana em doença, levando a ignorar os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que fazem parte do desenvolvimento humano e da deficiência, colocando-os no indivíduo (Moysés; Collares, 2013).

Desta forma, o fracasso escolar, as falhas na educação podem ser justificadas ou não percebidas pela existência da patologia, e toda a dificuldade do aluno fica sob a sombra do rótulo dado pelo laudo médico. O sistema educativo se coloca como “vítima de uma clientela inadequada” (Collares; Moysés, 1997, p. 16), tirando de si a responsabilidade de uma abordagem mais bem elaborada e eficaz para estes alunos. Essa importante questão atravessa todos os núcleos, ainda que a situemos no presente.

A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com conseqüências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos” (Collares; Moysés, 1996, p. 29).

As avaliações, sobre o rótulo dos laudos médicos se fecham para conhecer os alunos avaliados. Assim, o laudo assimila a justificativa por causas, institui um paradigma de normalidade para suas características e ações, categoriza problemas, enfim, define a vida do aluno mediante sua “categoria”. É muito mais fácil amparar-se nestes estigmas do que observar e procurar compreender as causas do comportamento e estratégias para superação de dificuldades e potencialidades dos alunos avaliados.

4.3.4. Aspectos emocionais

O Núcleo de Significação ligado aos aspectos emocionais revela que existe uma preocupação latente em relação às emoções por parte das avaliadoras. Os Indicadores que produziram este núcleo revelam a preocupação com o estado emocional dos alunos, se são alegres, ansiosos, inseguros, apáticos ou como está a sua autoestima.

Em todos os núcleos é evidente uma significação comum, de que as avaliações são constatações e não investigativas. Falta apuração sobre os motivos para os comportamentos, preocupação com a motivação dos alunos para compreender como a dificuldade de aprendizagem se apresenta e se ocorreram processos diferenciados de mediação para a aprendizagem. Sobre os aspectos emocionais, a menção deles nas avaliações significa existir a preocupação com as emoções e que elas são importantes no processo educacional, mas da mesma forma como os demais

aspectos, é constatação, não demonstrado a motivação destas emoções, e principalmente, como elas implicam no desenvolvimento destes alunos.

A investigação que constitui esta pesquisa estabeleceu cinco Núcleos de Significações, analisando os Indicadores expressos pelas professoras nos Relatórios de Encaminhamento dos alunos para avaliação e posteriormente, um possível encaminhamento para a Educação Especial. Foi fundamental, neste percurso metodológico para formação dos Indicadores e depois dos Núcleos, a análise como busca de semelhanças e contradições nestas expressões presentes nas avaliações. A busca foi pelo desenvolvimento emocional, mas acabou revelando outros quatro Núcleos de Significação que demonstram como este discurso das professoras materializado nas avaliações são uma significação da realidade, partes de uma totalidade.

No processo de análise, diferentes conteúdos estiveram nos polos singular, particular e universal. São parte da individualidade de cada professora que escreveu a avaliação, seus interesses, sua forma de ver o mundo, suas contradições sociais; é também universal, pois trata-se da constituição das representações sociais desta classe, da educação especial e dos estudantes que participam deste processo, o tempo histórico em que a inclusão busca por meio da sala de recurso multifuncional dar apoio personalizado a estes alunos.

Um desafio da pesquisa é, por meio dos Núcleos de Significação, na percepção dos Indicadores que os constituem, compreender as contradições, limites e possibilidades destas relações individual/particular e universal. Nesta relação dialética entre o todo e as partes se construiu a pesquisa para que os Núcleos de Significação fossem uma verdadeira “zona de inteligibilidade”, ou seja, uma produção concreta de conhecimento. Sobre esta relação individual/particular e universal compreende-se que:

[...] i) a expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediaticidade e definibilidade específicas, mas carrega, em seu interior, determinações gerais que se particularizam; ii) em sua expressão ou dimensão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e processo formativo do fenômeno; iii) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular e especifica (particulariza) o universal (Pasqualini, 2020, p. 11-12).

Assim, cada Pré-indicador constitui as particularidades das avaliadoras, carrega contradições próprias da realidade social, da educação e das orientações para a avaliação pedagógica na educação especial. É na mediação que a realidade se transforma, se constitui. Mas nesta pesquisa, trata-se também da mediação da pesquisadora, à medida em que articula criticamente os Indicadores para a formação dos Núcleos. Esta mediação de mediações percebe como estes fenômenos estão interconectados entre si e participam de uma mesma totalidade, por múltiplas relações. Por isso, as “orientações mais gerais do método materialista histórico dialético são essas: que tenhamos um olhar de totalidade, que consigamos pensar por contradição, que busquemos aprender os fenômenos em sua processualidade” (Pasqualini, 2020, p. 03-04).

Foi neste sentido também que o método dos Núcleos de Significação foi desenvolvido nesta pesquisa, buscando a totalidade a partir da singularidade dos Indicadores das avaliações. Os relatos docentes são totalidades parciais, que muitas vezes automaticamente, refletem o sistema educacional e revelam a preocupação das professoras, que esperam dos alunos um comportamento adequado às normas vigentes na escola. Esses relatos mostram, assim, uma forma própria de apreensão da realidade pelas professoras, enquanto determinadas como sujeitos inseridas nessa realidade, a qual exige do discente que se encaixe na média, em relação à curva de normalidade.

Portanto, a preocupação pela aprendizagem revela o paradigma educacional de métricas a serem atingidas pelos alunos, de conhecimentos e conceitos científicos próprios para a idade. Porém, questionar essa prática, não significa colocar o processo de aprendizagem em segundo plano, uma vez que, como Vigotski (2010) esclarece, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Trata-se de adequar o trabalho pedagógico ao nível em que o aluno possa dele apropriar-se, não exigir do aluno um encaixe na média escolar.

Já os aspectos ligados à socialização ou mesmo às emoções, demonstram a preocupação fora da lógica do aprendizado, mas consideram a importância das relações, do bem-estar emocional para um bom aprendizado, ou mesmo o desenvolvimento. O aspecto mais extremo revelado pelos Núcleos de Significação refere-se ao indicativo de laudo médico, demonstrando que isso justifica a necessidade especial do aluno, e ratificando que a autoridade médica é o juízo para a necessidade de um trabalho pedagógico dirigido.

Mesmo as emoções aparecendo como preocupação das professoras, a sua desconexão com a realidade dos alunos e não apuração de como esta condição emocional realmente se manifesta, revela que as professoras entendem se tratar de algo importante na educação, mas não compreendem como deve fazer parte da avaliação, ou mesmo da prática pedagógica, a preocupação com as emoções. Trata-se de entender o discurso do outro, desse aluno que é partícipe da relação pedagógica. Mas para

[...] entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (Vigotski, 2001b, p. 481).

Para isso, a reflexão entre sentido e significação das palavras relacionadas às emoções presentes nas avaliações ajuda a compreender estes motivos para a representação das emoções a esta maneira. Pois

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, complexa e variável, subjugada aos contextos aos quais se aplica, possuindo, por isso, esferas de estabilidade distintas. O significado é, diferentemente, mais estável, coerente e preciso, permanecendo invariável em todos os casos de mudança de sentido” (Martins, 2011, p. 144-145).

Assim, o significado, para quem lê, está dado pela definição das palavras utilizadas pelo professor nas avaliações, mas já refratado pelo sentido que ele atribui a elas ao escrevê-las. Por outro lado, o sentido atribuído pelo leitor dos relatórios também é refratado por seu universo vocabular. Ressalta-se assim, a importância do cuidado quanto à compreensão do sentido das palavras que o professor utiliza nessas avaliações. Enfim, as interações epistemológicas ou as dialógicas não são diretas, e mesmo as relações entre pensamento e linguagem também não são diretas, são mediadas pelo significado (Vigotski, 1993).

É importante reafirmar a posição singular/individual das avaliadoras, que participam de uma expressão universal, ou seja, articulam conexões internas com a realidade geral e com o processo social, histórico e cultural do qual elas participam. Para compreender como as emoções são significadas nas avaliações precisa-se atentar que elas acontecem em uma relação social, e todas as relações são mediadas.

O processo de constituição do professor enquanto sujeito – assim como de qualquer ser humano – envolve a apropriação dos signos, a qual ocorre por meio de mediações sociais que exigem os próprios signos. As professoras avaliadoras estão imersas em um sistema escolar, com normas leis e valores que circulam em seus contextos, isto é, signos e significados os quais, embora possam ser alterados, as constituem, à medida em que deles se apropriam. É assim que subjetividade e o sujeito precisam ser compreendidos na realidade social e histórica.

O próprio material que as professoras utilizam como orientação chamado “Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar” (Paraná, 2013) é um importante outro que medeia significados. Sobre as emoções, as professoras ainda empreendem o sentido de emoção dado no intercurso educacional de maneira geral, principalmente aquele ligado ao senso comum, de que as emoções são importantes, principalmente os estados emocionais nas relações, sem de fato, existir uma reflexão sobre um conteúdo orientador para a emoção como parte fundamental da constituição psíquica do sujeito.

Ainda sobre a produção de sentido pelas professoras no entendimento das emoções:

Nessa trama constitutiva do sujeito acontece o drama vivo do pensamento e da linguagem pelas mediações semióticas; assim, tanto os significados das palavras (zonas quase estáveis da significação) quanto os sentidos (zonas mais instáveis da significação) possibilitam processos de produção de subjetividade (Molon, 2011, p. 617).

Assim, as professoras estão restritas ao que elas conseguem se apropriar da realidade. É nestas mediações de signos que se pode entender, nesta pesquisa, o sentido dado às emoções por elas nas avaliações. Um sentido compreendido dentro do espectro que envolve comportamento, disciplina, aprendizagem, socialização, resultado da mediação histórica e cultural e de como elas mesmas significam a realidade.

Assim, este sentido está ligado aos comportamentos e à aprendizagem que os alunos apresentam na escola, deixando em segundo plano o foco na subjetividade ou no desenvolvimento emocional, negligenciando as emoções como parte da subjetividade de cada aluno e a entendendo como algo externo ao sujeito.

4.4. Internúcleos e as Emoções: Novas Teses de Estudo

O caráter de constatação e não investigativo é uma significação comum às avaliações, e revela a falta de preocupação com o motivo ou interesse dos alunos para o estudo. A forma como o aluno age, suas dificuldades, sejam de aprendizagem, de socialização ou problemas emocionais estão relacionados às suas vivências. Não se pode separar de suas vidas concretas, seus afetos e desejos, necessidades e emoções. As emoções e o afeto são parte da substância psíquica do aluno e, portanto, de seu desenvolvimento, implicando em neoformações, daí a importância de compreender como o desejo e a motivação ocorrem para a efetivação de um conhecimento autotransformador.

Os Internúcleos são, conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 311), sínteses desenvolvidas na pesquisa, articulando os Núcleos de Significação de forma integrada, possibilitando uma nova tese, que neste estudo aponta para a necessidade de novos estudos sobre os processos avaliativos que considerem para além da constatação, a investigação dos motivos relacionados aos determinantes sociais e históricos pertinentes aos comportamentos observados. Busca-se superar as dicotomias que caracterizam o pensamento formal, destacando as inter-relações entre os diferentes núcleos de significação, buscando as determinações sociais que se encontram por trás do discurso raso, que evidencia o senso comum, e que ao fragmentar os problemas, impede sua análise.

Certamente o estudo da teoria da atividade e, especificamente, a compreensão de como o motivo articula-se na atividade de estudos pode ser fundamental para a melhoria das avaliações para a educação especial, principalmente para avaliações que considerem o desenvolvimento psíquico como um todo, concebendo as emoções como algo fundamental para o motivo na atividade das crianças na escola, instrumentando-as para a efetivação da atividade de estudos.

Sobre as emoções ainda é importante destacar a necessidade de estudos na área. Como ressalta Toassa (2019), as emoções continuam sendo um campo desafiador com pesquisas confusas e dispersas, necessitando como o próprio Vigotski (2004) defendeu, estudos “de muitos anos”. Ainda, Toassa (2019) aponta para a necessidade destes estudos assumirem “um perfil interdisciplinar” (Toassa, 2019, p. 345).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, buscou-se investigar no discurso docente, revelado nas avaliações pedagógicas no contexto escolar, encaminhadas ao setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, pertencente à estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, se o desenvolvimento emocional é registrado por eles, de que forma esse registro ocorre e qual compreensão desse aspecto do desenvolvimento é manifestada por esses professores.

Foi possível constatar que, nas avaliações, as professoras manifestam preocupação com as emoções, principalmente porque no levantamento de dados revelou-se um núcleo de significação sobre emoções. Mas não foi possível constatar pelas avaliações se há algum embasamento teórico-filosófico de entendimento sobre as emoções pelas professoras. Ao contrário, percebem-se Indicadores apoiados na lógica formal, na qual as emoções são entendidas como sentimentos nas interações e estados comportamentais, descontextualizadas do *lócus* histórico-cultural em que ocorrem. Ainda, as emoções não são consideradas enquanto processos psíquicos que podem ser autorregulados, o que exige aprendizagem. São tomadas como manifestações espontâneas, e não se constatou a investigação da origem destas manifestações.

A pesquisa utilizou como levantamento e análise de dados o movimento metodológico dialético proposto nos Núcleos de Significação, que começou com a leitura flutuante das avaliações docentes, seguiu a formulação de Pré-indicadores, Indicadores até a elaboração das sínteses que constituíram os Núcleos de Significação.

Neste movimento, as emoções sempre estiveram em pauta. A análise dos discursos docentes tomando como critério as emoções foi revelando Núcleos ligados ao comportamento e à socialização, à aprendizagem, aos indicadores de laudo médico, além de um núcleo ligado à própria emoção, comprovando que as emoções são fundamentais, integrando e articulando a totalidade psíquica. Assim, conforme Toassa (2009, p. 291), somos animais sociais e políticos, e em todas as dimensões da existência humana existe a emoção, são “fundo”, que se tornam, também, figura, fazendo parte da consciência e das ações de cada um.

Toassa refere-se ao conceito de Figura/Fundo, trazido pela Gestalt, segundo o qual o que chama a atenção e se destaca é a figura, e os outros elementos da situação nesse momento, transformam-se em fundo. Com relação às emoções, o fundo se transforma em figura, quando as emoções explodem, e muitas vezes, o professor está despreparado para lidar com essas explosões ou não as compreende, não articulando essa situação particular a uma totalidade “universal”, à qual essa situação particular relaciona-se.

Por isso a importância da compreensão das emoções na totalidade psíquica. E, sem retroceder ao psicologismo que já rondou a Educação por volta da década de 80 do século passado - no sentido de desconsiderar a importância da apropriação dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento psíquico - incluir nas avaliações e no próprio processo pedagógico de maneira geral, estratégias docentes para a compreensão do desenvolvimento emocional, como parte importante para o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Outra consideração importante é sobre as avaliações; elas apenas constataam, e mesmo sendo o processo que permite aos alunos frequentarem a Sala de Recursos, pouco contribuem com o desenvolvimento escolar. Não investigar adequadamente os motivos dos comportamentos para os “problemas” emocionais, dificuldade de socialização e no processo de escolarização, faz com que as necessidades especiais dos alunos não sejam atendidas plenamente e não contribuam para um plano pedagógico de atuação do docente no atendimento a estes alunos.

Para as pesquisadoras Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 119), um desafio da educação é, a partir dos resultados qualitativos do processo de aprendizagem, possam-se desenvolver procedimentos dinâmicos de avaliação. Isso significa uma avaliação que considere os aspectos psíquicos enquanto totalidade, permeados pelas emoções, de forma a apresentarem informações úteis para o planejamento educacional, sempre levando em consideração os dados do processo de escolarização do aluno e seu contexto histórico-social.

Ao professor cabe a responsabilidade de buscar informação para transformar sua prática incluindo avaliações que consigam demonstrar esse contexto histórico-social dos alunos, buscando compreender suas dificuldades e potencialidades. Desta forma a avaliação busca conhecer as potencialidades de cada aluno da mesma forma que busca conhecer a prática social da atividade educativa, envolvendo assim as múltiplas relações do desenvolvimento do psiquismo de cada aluno.

Sobre as emoções e o desenvolvimento emocional, a análise das contribuições da THC revela que a emoção, parte significativa da formação psíquica humana, é social, cultural e histórica. Atua na maneira de agir do sujeito, na qual a atividade é preponderante, como caminho para a aprendizagem e o desenvolvimento, provocando necessidades e motivando ações e tarefas, articuladas às relações empreendidas socialmente. Todos esses aspectos constituirão a personalidade. ou seja, Em outras palavras, esta personalidade, como parte de um tempo histórico determinado, é também resultado de uma “complexa determinidade e diversidade cultural” (Toassa, 2009, p. 289), pois, como a personalidade, as emoções são sociais e culturalizadas.

Assim, as emoções são parte das vivências no ambiente escolar, e devem compor as preocupações docentes no planejamento e consecução das atividades pedagógicas. Conforme Leontiev (1978b), as emoções têm papel importante nos motivos das atividades dos alunos. A unidade afetivo-cognitiva está relacionada a tensão que promove a ação, pois o sujeito faz aquilo que lhe satisfaz, que ele compreende empaticamente como sendo o melhor para si, fazendo com que esta necessidade se converta em motivo, orientando a atividade.

A consciência também é emocional, ou seja, as interações que a criança estabelece com seu meio social e cultural, incluindo aí a escola, tornam-se a vivência que está conectada ao desenvolvimento da consciência, quando se aprende a vincular diferentes emoções às experiências. Para Leontiev (1978b), essa afectogênese da realidade consiste em uma ressonância afetiva, que reverbera em complexas mediações da atividade, não como estados emocionais fixos, mas conectados à história e ao desenvolvimento de cada sujeito, tendo assim, uma forte relação com motivo e necessidades.

Uma questão importante que não foi percebida nas avaliações são os elementos próprios da realidade social das crianças, seja pelo viés econômico seja pelo cultural. Esses elementos contribuiriam para uma melhor compreensão das diferenças individuais e para atender a estas diferenças, princípio básico da Educação Especial, pois são parte e fruto das condições concretas de produção e reprodução das desigualdades vivenciadas na escola e sociedade. Como lembra Leontiev (2004, p. 293), estas desigualdades não são fruto de diferenças biológicas naturais, são produto da contradição social, de desigualdade econômica, entre classes.

Não incorporar a apreensão destas diferenças na avaliação pedagógica para a educação especial significa homogeneizar o atendimento quanto a aspectos fundamentais das necessidades dos alunos, reproduzindo e fortalecendo a contradição social, além de não atender adequadamente a cada um.

Mais ainda, a avaliação, de modo geral, é uma atividade de compreensão sistemática do modo de aprender da criança, um levantamento de suas capacidades e daquilo que o aluno ainda precisa aprender, não atuando como definidora de nível intelectual do aluno, contribuindo apenas para rótulos e estigmas.

Sem estes rótulos, ouvindo as crianças, percebendo suas emoções na relação com o meio, com colegas, com a escola e com o próprio conhecimento pode-se produzir uma abordagem pedagógica com mediações distintas que podem efetivar a aprendizagem, entendendo os motivos e atendendo às necessidades.

Neste sentido, percebe-se que são necessárias políticas públicas que possibilitem ao professor espaço em sua jornada de trabalho, garantindo-lhe formação contínua em serviço, possibilitando-lhe manter sua própria saúde psíquica de forma a considerar os aspectos emocionais do desenvolvimento de seus alunos. No ambiente educacional os desafios são enormes, a formação contínua, além de abordar as questões emocionais, precisa ainda levar em consideração a realidade social de profundas contradições, de crescimento da violência, dos impactos ainda presentes do pós pandemia de Covid-19.

Os dados levantados com a pesquisa confirmam que a lógica formal desconhece a emoção como parte do psiquismo e secundariza a sua relevância para o desenvolvimento, sendo as emoções consideradas neste ambiente educacional como algo apenas comportamental, neste sentido é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que produzam material acessível à formação contínua destes professores que os orientem como considerar as emoções adequadamente no ambiente escolar contribuindo para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de, SOARES, Júlio Ribeiro, MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos De Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan. 2015. <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. [online]. 2006, v. 26, n. 2, p. 222-245. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BIAVATTI, Sandra Macanhão. **O desenvolvimento do psiquismo na perspectiva do professor de arte**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

BORGES, Fabrícia Teixeira; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 297–316, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5269.. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269> Acesso em: 10.08.2020.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, Denise; BULGACOV, Yara Lucia M. Recuperação histórica do conceito de emoção em vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. In: **International Journal of Developmental and Educational Psychology / INFAD Revista de Psicología**, v. 1, n. 1, 2016.

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. **Aprendizagem Desenvolvimental**: atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davíдов e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: CRV, 2020 Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

CASTRO, Henrique Meira de. **Fear and relations of power**: a contribution to educational psychology. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas**. Em Aberto, v. 11, n. 53, 13-28. 1997.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski). **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, 628–637. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300016>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DAMKE, Anderleia Sotoriva; GARCIA, Joe., **Avaliação, Aprendizagem e Autoconceito dos Estudantes**: explorando algumas questões. In: Maria Lídia Sica Szymanski. (Org.). SENTIDOS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. 01ed.Cascavel: Edunioeste, v. 01, p. 83-104, 2016.

DAVIDOV, Vasily V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasily V. **Uma nova abordagem para a investigação da estrutura e do conteúdo da atividade**. In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Jull. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, Vasily V. Uma nova abordagem para o entendimento e estrutura da atividade. In: AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin. V. V. Davíдов e V. V. Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2020.

DESCARTES, René. **As Paixões da Alma**. São Paulo: Editora 34, 1999.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin. V. V. Davíдов e V. V. Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2020.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ESPINOSA, B. **Ética**. Autêntica Editora. (Obra original publicada em 1677), 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves; Eidt, Nádia Mara; Tuleski, Silvana Calvo. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v. 17, n. 1, p. 99–124, 2006.

FREITAS, Ana Paula de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 18, n. 3, pp. 411-430, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300005>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FREITAS, Flávio Luiz de Castro. **Pressupostos filosóficos da crítica histórico-psicológica**: um comentário à teoria das emoções de Vigotski. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

GONSALVES, Elisa. **Emoção x Sentimento**. In: Núcleo de Educação Emocional. Centro de Educação – CE. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2020. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/neemoc/contents/videos/emocao-x-sentimento>. Acesso em: 20 dez. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educ Soc** v. 21, n. 71, p. 132–48, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Editorial Trillas, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica dialética / lógica formal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In O desenvolvimento do psiquismo (pp. 191-211). Editora Vozes. 2012.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Ediciones Ciencias del Hombre. Buenos Aires: Argentina, 1978a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Atividade, Consciência e Personalidade*. 1978. Trad. Para o português: Maria Silvia Cintra Martins. In: **The Marxist Internet Archive**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2309. Acesso em: 01. nov. 2021]

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LOURENÇO SILVA, Antonio Lucieudo, MIRANDA, Luciana Lobo e GERMANO, Idilva Maria Pires. Da fisiologia à biopolítica: discursos sobre a deficiência física na legislação brasileira. **Revista Polis e Psique**, v.1, n. 1. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.23653>. 2011. Acesso em: 25 jun. 2023.

MACHADO, Ana Paula. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MACHADO, Cristiana Lopes. **Educação estética pela arte para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2019. 179 p.

MACHADO, Letícia Vier. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. BARROCO, Sonia Mari Shima. **Teoria das emoções em Vigotski**. 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400015&script. Acesso em: 16 jan. 21.

MACHADO, Rosa Cleide Marques. **Transição da educação infantil para o ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural pelo olhar dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: uma estudo teórico da obra de Vigotski**. 2010. 187 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612799>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MARINO FILHO, Armando. Significação e envolvimento na atividade de estudo. **Teoria da atividade de estudo**. Livro II Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. (Org. Roberto Valdés Puentes; Suely Amaral Mello) Uberlândia: EDUFU, v.10, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia histórico cultural e da Pedagogia histórico-crítica**.

2011. 250 f. Tese (Livre-Doctorem Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**, Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. **Teoria da atividade de estudo**. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. (Org. Roberto Valdés Puentes; Suely Amaral Mello) Uberlândia: EDUFU, v.10, 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida A; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *in*: C. A. L. Collares & M. A. A. Moysés. **Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras. 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida A; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)**. Campinas: Cortez, 1996.

MOLON, Susana Inês. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem**. Psicologia em estudo, v. 16, p. 613-622, 2011.

MOUSQUER, Vivien Lianer. **Relações de linguagem e poder no espaço educativo e suas implicações na concepção discente de poder**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cascavel, 2019.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Ensino e concepção de Deficiência Intelectual. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 453-457, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem marx e suas implicações antropológicas. *In*: **Kínesis**, v. II, n. 03, p. 72–88, 2010

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Doc. A/61/611, 6 de dezembro de 2006.

PARANÁ. **Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar** – subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar – Orientações Pedagógicas. Curitiba, 2013.

PARANÁ. DELIBERAÇÃO Nº 02/2016. **Conselho Estadual de Educação que Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Curitiba, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 1-16, 2020. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.32905/19833253.2020.12.17p01>

PELIZZETTI, Ivete Goinski e CARVALHO, Mírian Alves. Percursos e desafios dos 10 anos do Crape – Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado. In: **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/209.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/ SD) no contexto escolar**: contribuições a partir de Vigotski. 146 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PRADO JUNIOR, Caio. **Dialética do conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PUNTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PUNTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

REGO, Teresa Cristina R. A Indisciplina e o Processo Educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Editora Summus, 1996.

REPKN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

REPKN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: MELLO, Sueli. A.; PUNTES, Roberto V. (org.). **Teoria da atividade de estudo**. Livro II. Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2020.

ROSSETTO, Elisabeth. **Os sujeitos da Educação Especial a partir da perspectiva histórico-cultural**. In: ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte (Orgs.). Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação a partir de Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTOS, Maria Emília Tagliari. **Bebês no museu de arte: processos, relações e descobertas** / Maria Emília Tagliari Santos; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2017. 186 f. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

SAWAIA, Bader Burihan. **A emoção como lócus de produção do conhecimento** – uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1060.doc>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia& Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional** – Ijuí, 2018. 178 f.: il.; 30 cm. Tese (doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Cam Ijuí). Educação nas Ciências.

SÈVE, Lucien **Marxismo e teoria da personalidade**. Vol. 1, 2 e 3. (trad. GODINHO, Emmanuel Lourenço). Lisboa: Horizonte, 1979..

SOARES, Olavo Pereira. A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar. In: Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.5, n.3, p.726-743, set./dez. 2021 ISSN: 2526-7647.

SOUZA, Beatriz de Paula. Pandemia e saúde mental têm relação com aumento do número de conflitos nas escolas. **Vivescer**. Disponível em: <https://vivescer.org.br/pandemia-e-conflitos-nas-escolas/>. Acesso em 23 set. 2023.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **Avaliação na educação infantil: uma prática em construção**. In: SZYMANSKI, Maria Lidia Sica (Org.). Sentidos e desafios da avaliação educacional. Cascavel: Edunioeste, 2016.

SPINOZA, Baruch. **Obra completa I: (Breve) Tratado e outros escritos**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2003.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Dificuldades de aprendizagem (da): doença neurológica ou percalço pedagógico? **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 3, p. 4-15, 19 dez. 2012.

TEIXEIRA, Andrise. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do

Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357. Acesso em: 2022 ago. 02.

TOASSA, Gisele. **Muito além dos padrões**: as emoções como objeto interdisciplinar. In: ALVES, M.A., ed. *Cognição, emoções e ação* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica; UNICAMP; **Centro de Logica, Epistemologia e História da Ciência**, 2019. pp. 335-357. CLE collection, v. 84. ISBN: 978-85-7249-019-1. Available from: <http://books.scielo.org/id/hcrqt/pdf/alves-9788572490191-22.pdf>. <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-019-1>.

TOASSA, Gisele. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma Teoria Histórico-Cultural das emoções. **Psicologia USP**, v. 23, n. 1, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100005>. Acesso em: 02 ago. 2022.

VIEIRA, Ana Paula Alves. **Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares**: Proposta a partir da psicologia histórico-cultural. Paranaíba: EduFatecie, 2021.

VIEIRA, Sandra Mara Maciel. **O atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR**: das políticas à prática. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1990) **Imagination and Creativity in Childhood**, Soviet Psychology. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vigotski/works/1927/imagination.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44 [Acessado 2 agosto 2022], e44003001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>>. Epub 18 Jun 2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute. 1997a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sobre os sistemas psicológicos. In L. S. Vigotski, **Teoria e método em Psicologia** (3a ed., pp. 130-135; C. Berliner, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1982), 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LEONTIEV, Aleksei Nikolaivitch Leontiev; LURIA, Aleksandr Romanovitch; VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Completas**. Tomo V. Fundamentos da defectología. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, 1997

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamiento y lenguaje**. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor. 1993.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas** (Vol. 3). Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**. Psicología infantil. Madrid; Visor Distribuciones, S.A, 1996

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Théorie des émotions**: étude historicopsychologique. Paris: L'Harmattan, 1998.

WORTMEYER, Daniela Schmitz, SILVA, Daniele Nunes Henrique, e BRANCO, Angela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicologia Em Estudo**, v. 19, n. 2, 285–296. 2014. <https://doi.org/10.1590/1413-737223446011>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ZAVIALOFF, N. **Introduction**. In L.S. Vigotski, **Théorie des émotions**: étude historicopsychologique (pp. 5-83). Paris: L'Harmattan, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Levantamento de Pré-indicadores e Indicadores

Ordem	Colégio	Avaliação	Idade	Ano	Pré-indicador	Indicador	Indicador	Indicador
1	Colégio 1	Avaliação 1	12	6	Os professores relataram que o aluno é desatento, extremamente agitado, não se concentra nas explicações e atividades, anda na sala de aula o tempo todo, não retém informações, é agressivo muitas vezes, e sempre arruma confusão.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	
2	Colégio 1	Avaliação 1	12	6	O aluno interagiu bem com a professora e colegas nos momentos de avaliação. O mesmo apresentou-se tranquilo, porém teve inúmeras faltas atrasando assim o processo.	É calmo e tranquilo	Não consegue se concentrar nas atividades	
3	Colégio 1	Avaliação 1	12	6	Tanto a mãe quanto os professores de ensino regular relataram que o aluno é extremamente agitado, e muitas vezes agressivo com os colegas em sala de aula	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	
4	Colégio 1	Avaliação 1	12	6	O aluno realizou todas as atividades pedidas pela professora. Não demonstrou agitação nos momentos de avaliação, porém demonstrou certa ansiedade	É ansioso		
5	Colégio 1	Avaliação 2	13	7	Segundo os professores do ensino comum o aluno apresenta algumas dificuldades na interpretação de texto, dispersa facilmente, falta concentração e deixa as atividades sem realizar.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
6	Colégio 1	Avaliação 2	13	7	A mãe informou a professora de SRM que o filho apresenta dificuldades de concentração, na aprendizagem e é ansioso.	Não consegue se concentrar nas atividades	É ansioso	
7	Colégio 1	Avaliação 2	13	7	O aluno durante a avaliação apresentou-se agitado e ansioso, realizou todas as atividades, com rapidez, sem dar atenção necessária, não utilizou material concreto e se dispersou com facilidade com tudo a sua volta.	É ansioso	Não consegue se concentrar nas atividades	
8	Colégio 2	Avaliação 3	11	6	Bastante disperso, agitado e indisciplinado.	É agitado, agressivo e impaciente	É indisciplinado	
9	Colégio 2	Avaliação 3	11	6	Na sala de recursos teve dificuldade em se concentrar nas atividades, é lento, não faz questionamentos.	Não consegue se concentrar nas atividades	É apático e inseguro	
10	Colégio 2	Avaliação 4	13	7	Durante as avaliações em sala de recursos, o aluno apresentou-se bastante concentrado, estava sempre envolvido nas atividades, porém necessitou de explicação para resolver algumas questões, e mesmo assim, em alguns casos não teve compreensão.	É concentrado	Tem dificuldade na aprendizagem	
11	Colégio 2	Avaliação 5	11	6	Segundo informações fornecidas pelos professores do Ensino Comum o encaminhamento do aluno deu-se pelo mesmo apresentar dificuldade na leitura,	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente

					escrita, interpretação, cálculos matemáticos e extrema falta de concentração estando sempre muito agitado e perturbando o andamento da aula			
12	Colégio 2	Avaliação 5	11	6	Nos momentos presente em sala de recursos o aluno se mostrou agitado, falava demais, não conseguia se concentrar para realização das atividades.	É agitado, agressivo e impaciente		
13	Colégio 2	Avaliação 5	11	6	O aluno gosta muito de conversar com os colegas, sem se importar se o momento é adequado ou não, deste modo a avaliação do aluno teve que ser feita de forma individualizada, não havendo ninguém na sala além dele e a professora até porque necessitava de mediação o tempo todo para concluir o que era proposto	É participativo e interessado		
14	Colégio 2	Avaliação 5	11	6	Ao término das atividades foi possível verificar que o mesmo apresenta dificuldade de prestar atenção na aula, distrai-se facilmente e fica com a mente vagando pelo "mundo da lua" ou puxando conversa com os colegas quando o professor está falando.	Não consegue se concentrar nas atividades		
15	Colégio 2	Avaliação 5	11	6	Demonstra pouca paciência para estudar e fazer os deveres, agitação, inquietude, quer falar sobre muitas coisas ao mesmo tempo e quase nenhuma associada à aula	É agitado, agressivo e impaciente	É agitado, agressivo e impaciente	
16	Colégio 2	Avaliação 5	11	6	Observou-se no momento que as dificuldades do aluno em questão é intensificada devido a falta de concentração, pois apresenta agitação constante, não consegue autorregulação quanto ao seu comportamento.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	
17	Colégio 2	Avaliação 6	11	6	... foi encaminhada para avaliação no contexto escolar, por apresentar dificuldade de interação e socialização com os colegas e professores, isso dificulta a avaliação dos professores em relação aos conteúdos que estão sendo apropriados pela aluna.	Tem dificuldade de relacionamento		
18	Colégio 2	Avaliação 6	11	6	Durante as avaliações em sala de recursos, a aluna se apresentou bastante calada, as vezes responde o que lhe é perguntado e em outras vezes não.	É apático e inseguro		
19	Colégio 2	Avaliação 7	11	6	Segundo informações fornecidas pelos professores do Ensino Comum o encaminhamento do aluno deu-se pelo mesmo apresentar dificuldade para acompanhar os conteúdos da série em que se encontra, não realizar atividades propostas em sala de aula, lentidão para copiar da lousa, desorganização quanto aos materiais escolares, falta de concentração distração constante. Apesar de comunicativo e espontâneo, o aluno demonstra carência afetiva e atenção.	Tem dificuldade na aprendizagem	Tem problemas emocionais	

20	Colégio 2	Avaliação 7	11	6	Em sala de recursos foi observado que o aluno é muito agitado, está sempre falando, não espera sua vez, interrompe professoras e colegas, demonstra impulsividade e dificuldade de controlar suas vontades em relação a se expressar.	É agitado, agressivo e impaciente		
21	Colégio 2	Avaliação 8	12	6	Durante as avaliações na sala de recursos, o aluno se apresentou calmo resolvendo as atividades e sempre disposto	É calmo e tranquilo		
22	Colégio 2	Avaliação 8	12	6	Segundo os professores, o aluno é tranquilo em sala, está sempre disposto e interessado em resolver as atividades.	É calmo e tranquilo		
23	Colégio 2	Avaliação 9	12	6	A aluna é bastante dispersa, se distrai facilmente, desta forma, na maioria das vezes, as atividades ficam incompletas e erradas. Segundo os professores, o caderno é desorganizado e incompleto.	Não consegue se concentrar nas atividades		
24	Colégio 2	Avaliação 10	12	6	Segundo os professores o aluno é extremamente esforçado e inseguro, necessita constantemente do auxílio dos professores para resolver as atividades propostas.	É apático e inseguro		
25	Colégio 2	Avaliação 11	12	6	O aluno foi encaminhado para a avaliação em Sala de recursos devido a apresentar baixo desempenho escolar, pouca participação nas aulas e dificuldade de interação social.	Tem dificuldade de relacionamento		
26	Colégio 2	Avaliação 11	12	6	A mãe relatou durante a anamnese que seu filho apresenta problemas renais, hipertireoidismo, baixo peso e tem nódulos no corpo e isso pode tê-lo deixado com a autoestima baixa e causando dificuldade na área da socialização.	Tem dificuldade de relacionamento		
27	Colégio 2	Avaliação 11	12	6	Segundo os professores do ensino regular da sua turma, o aluno apresenta falta de concentração e atenção, o que vem interferindo no seu desempenho escolar em todas as disciplinas. Ainda, segundo os professores, o aluno demonstra estar sempre desligado sem sequência nas atividades.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não consegue se concentrar nas atividades	
28	Colégio 2	Avaliação 11	12	6	Em sala de recursos, quando estava sendo avaliado, o aluno demonstrou bom comportamento, no entanto se mostrou apático e desmotivado desde o primeiro dia até o último dia da avaliação. O aluno é pouco expressivo, apenas respondia quando lhe era solicitado, não interage com os colegas. Demonstrou timidez na oralidade.	É apático e inseguro	Tem dificuldade de relacionamento	
29	Colégio 2	Avaliação 12	12	6	Durante as avaliações em sala de recursos, o aluno se apresentou sempre muito quieto, estava sempre envolvido nas atividades e não questionava o que era para ser feito.	É apático e inseguro		

30	Colégio 2	Avaliação 12	12	6	O aluno reprovou de ano em 2018 mesmo frequentando Sala de Apoio	Tem dificuldade na aprendizagem		
31	Colégio 2	Avaliação 12	12	6	Falta de concentração	Não consegue se concentrar nas atividades		
32	Colégio 2	Avaliação 13	11	6	Alguns professores relataram ainda, que o aluno é bastante distraído, e que por este motivo, ele não se desenvolve muito bem na escrita, na interpretação e nos cálculos matemáticos.	Não consegue se concentrar nas atividades		
33	Colégio 2	Avaliação 13	11	6	Durante as avaliações na sala de recursos, o aluno se apresentou calmo, resolvendo as atividades com disposição e questionando sempre que havia alguma dúvida.	É calmo e tranquilo		
34	Colégio 2	Avaliação 13	11	6	Segundo os professores, o aluno é educado, participativo e tranquilo em sala, estava sempre disposto e interessado em resolver as atividades. No entanto, o aluno é bastante desorganizado e apresenta defasagem, principalmente na leitura e escrita.	Não consegue se concentrar nas atividades	É calmo e tranquilo	
35	Colégio 2	Avaliação 13	11	6	Segundo o pai, o aluno é tímido porque apresenta dificuldades na fala, fez tratamento fonoaudiológico por alguns anos e no momento ele não está em tratamento.	Tem dificuldade de relacionamento		
36	Colégio 2	Avaliação 14	12	6	A aluna está matriculada neste estabelecimento de ensino no 6º ano e vem apresentando problemas de aprendizagem e indisciplina.	Tem dificuldade na aprendizagem	É indisciplinado	
37	Colégio 2	Avaliação 14	12	6	Segundo os professores a aluna não se concentra, é muito agitada, indisciplinada, apresentando defasagem e dificuldade de aprendizagem.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	É indisciplinado
38	Colégio 2	Avaliação 14	12	6	Em Sala de Recursos a aluna se apresentou agitada, comunicativa, sorridente e muito brincalhona. Durante as atividades foi sempre dispersa, falante, agitada mexendo em objetos na estante da sala, quando colocada longe de objetos, ficava na janela, mexendo com as pessoas que passavam nos corredores. Pedia desculpas o tempo todo para a professora, mas retornava a se comportar da mesma forma.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	
39	Colégio 2	Avaliação 14	12	6	Realizou as atividades de pé com o joelho apoiado na cadeira. Foi muito difícil conseguir que ela concluísse pelo menos algumas atividades.	É agitado, agressivo e impaciente		
40	Colégio 2	Avaliação 14	12	6	Aluna em atendimento com a Rede de Proteção por evasão e outras particularidades.	Tem dificuldade na aprendizagem		
41	Colégio 2	Avaliação 15	12	6	O aluno não consegue se concentrar, não para quieto um só instante, apresentando dificuldade para manter a atenção.	Não consegue se concentrar nas atividades		
42	Colégio 2	Avaliação 15	12	6	Em sala de recursos foi possível observar que o aluno apresenta déficit de atenção constantemente faz perguntas ou observações fora	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem baixa autoestima	Tem problemas emocionais

					do contexto da aula, se dispersa facilmente e dificilmente persiste e conclui uma atividade. O aluno não gosta de ser repreendido, quando isso ocorre o aluno chora e se fecha. É um aluno que demonstra baixa auto estima e problemas de ordem emocional, aparentemente por conta da ausência da mãe.			
43	Colégio 2	Avaliação 15	12	6	Aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, defasagem de conteúdo aliado a agitação e necessidade de atenção afetiva.	Tem dificuldade na aprendizagem	É agitado, agressivo e impaciente	Tem problemas emocionais
44	Colégio 2	Avaliação 16	11	6	Durante as avaliações em sala de recursos, a aluna teve dificuldades em se concentrar nas atividades e se dispersava facilmente. É bastante questionadora, sempre que tinha alguma dúvida, não hesitava em pedir ajuda.	Não consegue se concentrar nas atividades	É participativo e interessado	
45	Colégio 2	Avaliação 16	11	6	Segundo a mãe, ela acredita que a filha não tenha dificuldades em aprender, e acha apenas que a filha é e sempre foi relapsa com os estudos. A aluna apresentou dificuldades de aprendizagem já na 3ª série, e foi encaminhada pela equipe pedagógica para o reforço escolar.	Não tem interesse para estudar	Tem dificuldade na aprendizagem	
46	Colégio 3	Avaliação 17	13	6	O aluno foi encaminhado para avaliação na Sala de Recursos Multifuncional (...) e por apresentar falta de concentração durante as atividades realizadas em sala de aula.	Não consegue se concentrar nas atividades		
47	Colégio 3	Avaliação 17	13	6	Durante o processo avaliativo na SRM, o aluno manteve-se bastante comunicativo, agitado e relutante em realizar as atividades propostas.	É participativo e interessado		
48	Colégio 3	Avaliação 17	13	6	O aluno alegou não saber fazer um texto e não queria realizar a atividade.	Tem dificuldade na aprendizagem		
49	Colégio 3	Avaliação 17	13	6	Quando solicitado que o aluno realizasse atividades de LP que requerem leitura, apresentou insegurança ao ler, lendo de forma mecânica, silabada, sem entonação e ritmo.	Tem dificuldade na aprendizagem	É apático e inseguro	
50	Colégio 3	Avaliação 18	15	6	Durante o processo avaliativo na SRM, o aluno manteve-se pouco comunicativo, desmotivado, apresentando falta de interesse para realizar as atividades propostas.	Não tem interesse para estudar		
51	Colégio 3	Avaliação 18	15	6	A Avaliação foi realizada de maneira individual para que o aluno não se distraísse com facilidade.	Não consegue se concentrar nas atividades		
52	Colégio 3	Avaliação 18	15	6	Quando solicitado que o aluno, realizasse atividades de LP que requerem leitura, apresentou insegurança ao ler, lendo de forma mecânica, silabada, sem entonação e ritmo.	Tem dificuldade na aprendizagem	É apático e inseguro	
53	Colégio 3	Avaliação 18	15	6	Durante as atividades lúdicas, apresentou facilidade para compreender as regras do jogo, bem como para realizar as mesmas, porém notou-se que ele	Não tem interesse para estudar		

					estava sempre desmotivado com as atividades.			
54	Colégio 3	Avaliação 19	12	7	Durante o processo avaliativo na SRM, o aluno manteve-se bastante quieto, pouco comunicativo, porém foi receptivo às atividades trabalhadas, educado com a professora e o demais colegas, no entanto percebeu-se que o aluno esteve bastante distraído, "perdido em seus pensamentos".	É apático e inseguro	Não consegue se concentrar nas atividades	
55	Colégio 3	Avaliação 19	12	7	Quando solicitado que o aluno realizasse atividades de LP que requerem leitura, apresentou insegurança ao ler, lendo de forma mecânica, silabada, sem entonação e ritmo.	É apático e inseguro		
56	Colégio 3	Avaliação 20	11	6	O aluno foi encaminhado para avaliação na SRM por apresentar dificuldade de aprendizagem e falta de concentração.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
57	Colégio 3	Avaliação 20	11	6	Durante o processo avaliativo na SRM, o aluno manteve-se pouco comunicativo, demonstrando timidez, porém foi receptivo às atividades trabalhadas (...), porém em vários momentos tornou-se disperso apresentando dificuldades para voltar a realizar as atividades.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade de relacionamento	
58	Colégio 3	Avaliação 20	11	6	Nas atividades de LP que requerem leitura, apresentou leitura fluente, porém sem entonação e ritmo, utilizando um tom de voz baixo ao realizar a leitura, demonstrou insegurança ao ler, conseguindo com mediação da professora compreender o que tinha lido.	É apático e inseguro		
59	Colégio 3	Avaliação 20	11	6	O aluno apresentou durante o processo avaliativo lentidão para realizar todas as atividades, necessitando de um tempo maior para a conclusão das mesmas.	É apático e inseguro		
60	Colégio 4	Avaliação 21	14	7	O aluno foi encaminhado para avaliação na Sala de Recursos por apresentar defasagens de conteúdo, conforme relatado pelos professores, constatou-se dificuldades de concentração, raciocínio lógico, interpretação e escrita. Também foi relatado que o aluno foi apático em sala de aula e esteve desmotivado ao realizar as atividades propostas apresentando um rendimento acadêmico limitado.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	É apático e inseguro
61	Colégio 4	Avaliação 21	14	7	Na oralidade foi capaz de expor suas ideias verbalmente de forma clara e objetiva, porém percebeu-se timidez ao expressar-se	Tem dificuldade de relacionamento		
62	Colégio 5	Avaliação 22	12	7	O aluno foi encaminhado pela equipe da escola, por apresentar "dificuldades em concentração durante as aulas e baixo rendimento escolar nas disciplinas da série em que estuda. Não tem motivação para o estudo.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar	
63	Colégio 5	Avaliação 22	12	7	O aluno não tem hábitos de realizar as atividades em sala de	É apático e inseguro		

					aula e nem as tarefas escolares, não participa oralmente, não demonstra interesse em relação aos conteúdos da disciplina, reage com apatia diante das atividades (...) porém todos observaram que o aluno tem condições de ter um bom desempenho.			
64	Colégio 5	Avaliação 22	12	7	Sugestões a serem desenvolvidas para enfatizar as áreas do desenvolvimento, seja: Área cognitiva (...), Área Sócio afetiva emocional: Desenvolver atividades que levam o aluno à interesse pelas atividades, motivando a persistência e autoestima. O aluno não tem motivação para estudar e está se acostumando com a rotina de não ter hábitos de estudos.	Não tem interesse para estudar		
65	Colégio 5	Avaliação 23	12	6	Apresenta problemas emocionais e convulsões sem uma sequência de tratamento, devido a intercorrências na infância, abandono, violências, mãe com "problemas mentais",	Tem problemas emocionais		
66	Colégio 5	Avaliação 23	12	6	Apresenta imaturidade para sua idade, tanto nas respostas das atividades, bem como na oralidade.	É imaturo		
67	Colégio 5	Avaliação 23	12	6	Apresenta muita dispersão para escrever, pois tem dificuldade para organizar e interligar as ideias do texto. A aluna gosta muito de conversar, é amável, educada e comunicativa.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem bom relacionamento	É participativo e interessado
68	Colégio 5	Avaliação 23	12	6	Os professores do ensino comum, relatam que a aluna é alegre, dispersa, inquieta, desatenta e tem defasagem nos conteúdos básicos.	É agitado, agressivo e impaciente	Não consegue se concentrar nas atividades	É alegre
69	Colégio 5	Avaliação 23	12	6	Segundo a tutora da aluna, que é uma tia, a menina traz consigo uma história de vida de dificuldades e tristezas, porém sempre está alegre e faz amizades com facilidade, gosta de brincar de boneca e casinha. Também observa que a aluna, tem dificuldade para compreender ordens simples e muitas dificuldades com as tarefas escolares	É alegre	Tem dificuldade na aprendizagem	Tem bom relacionamento
70	Colégio 5	Avaliação 23	12	6	A professora da SRM, sugere no relatório, que na Área socioafetivo-emocional, sejam desenvolvidas atividades que levem a aluna à interesse pelas tarefas escolares, persistência e autoestima.	Não tem interesse para estudar		
71	Colégio 5	Avaliação 23	12	6	Foi solicitado acompanhamento com médico(a) neuropediatra e psicólogo(a) para aluna.	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde		
72	Colégio 5	Avaliação 24	11	6	A aluna foi encaminhada pela equipe da escola, por apresentar dificuldades de aprendizagem, segundo relatos dos professores é uma aluna dedicada e calma e se esforça durante as aulas, mas apresenta baixo rendimento	Tem dificuldade na aprendizagem	dedicada e É calmo e tranquilo e	É tranquilo

					escolar, principalmente em cálculos matemáticos.			
73	Colégio 5	Avaliação 24	11	6	A família informou que a aluna faz amigos com facilidade, é educada e solidária, realiza as atividades de vida diária todas sozinha e gosta da escola.	É disciplinado	Tem bom relacionamento	É disciplinado
74	Colégio 5	Avaliação 24	11	6	Em atividades na SRM, a professora observou que a aluna é alegre e querida. Durante a leitura de um texto a aluna apresentou um tom de voz muito baixo e demonstrou timidez, leu rapidamente e ficou envergonhada.	É alegre	Tem dificuldade de relacionamento	
75	Colégio 5	Avaliação 24	11	6	Durante a avaliação na SRM e na sala comum, observa-se que a aluna desenvolve as atividades com calma e tranquilidade, se esforça bastante, mas apresenta defasagens em cálculos matemáticos e raciocínio lógico.	Tem dificuldade na aprendizagem	É calmo e tranquilo	
76	Colégio 5	Avaliação 24	11	6	A professora da SRM, sugere no relatório, que na Área socioafetivo emocional, sejam desenvolvidas atividades que levem a aluna à interesse pelas tarefas escolares, persistência e autoestima.	Tem baixa autoestima	Não tem interesse para estudar	
77	Colégio 5	Avaliação 25	12	7	Segundo relatos dos professores, a aluna (...) é dispersiva, desatenta e indisciplinada. Tem comportamento agressivo com colegas e professores. Resiste cumprir normas e regras, se envolve em brigas e confusões no espaço escolar.	Não consegue se concentrar nas atividades	É indisciplinado	
78	Colégio 5	Avaliação 25	12	7	Na área emocional, estabeleceu bom contato com a professora da SRM, se mostrou interessada nas atividades propostas durante a avaliação no contexto escolar. Apresentou comportamento adequado, foi educada e gentil. (...) Durante a aplicação das atividades foi observado na aula, insegurança, comportamento dispersivo, desatento e agitado.	É apático e inseguro	Não consegue se concentrar nas atividades	
79	Colégio 5	Avaliação 26	12	7	Segundo relatos dos professores da sala comum o aluno (...) não presta atenção, pois é tímido e muitas vezes não questiona, as vezes não faz as tarefas porque não entendeu e também não perguntou, devido a timidez. Precisa ser retomado os conteúdos básicos e trabalhar a parte de socialização do aluno.	Tem dificuldade de relacionamento		
80	Colégio 5	Avaliação 26	12	7	Apresenta muita timidez, só responde o que é perguntado (...) O aluno fica isolado nas aulas de educação física, tem pouca socialização com seus pares.	Tem dificuldade de relacionamento		
81	Colégio 5	Avaliação 26	12	7	Durante a avaliação na SRM observa-se que o aluno fica quieto na carteira, não tira dúvidas, as vezes não faz as atividades e tem vergonha de perguntar. O professor precisa ir até a carteira e orientá-lo	Tem dificuldade de relacionamento		

82	Colégio 5	Avaliação 26	12	7	A professora da SRM, sugere no relatório, que na Área sócio afetivo-emocional, sejam desenvolvidas atividades que levem o aluno à interesse pelas tarefas escolares, persistência e autoestima.	Não tem interesse para estudar	Tem baixa autoestima	
83	Colégio 5	Avaliação 27	S/I	7	A aluna foi encaminhada para avaliação no contexto escolar, por apresentar quadro de baixo rendimento escolar (...) demonstra problema de comportamento e emocional. Segundo relato dos professores a estudante tem quadro de dispersão e desatenção.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem problemas emocionais
84	Colégio 5	Avaliação 27	S/I	7	Estudante muito receptiva, colaborativa e amorosa. Estabeleceu bom vínculo com a avaliadora da SRM e com os estudantes que nela frequentam. Durante a avaliação foi observado quadro de desatenção e dispersão, que prejudicaram muito a execução das atividades.	Tem bom relacionamento	Não consegue se concentrar nas atividades	É participativo e interessado
85	Colégio 5	Avaliação 27	S/I	7	A aluna relatou sobre sua vida e falou dos problemas de saúde, ela foi submetida a tratamento com quimioterapia e radioterapia, por mais de dois anos, para combater um câncer no ovário. Contudo ela apresenta-se otimista e alegre frente as dificuldades pedagógicas.	É alegre		
86	Colégio 6	Avaliação 28	12	7	Os professores relatam que no ano anterior, o aluno demonstrava-se muito inquieto, levanta-se do lugar várias vezes, pouco participativo, desatento, não realizava as atividades propostas, algumas vezes desrespeita os professores.	É agitado, agressivo e impaciente	Não consegue se concentrar nas atividades	
87	Colégio 6	Avaliação 28	12	7	Nos relatórios de desempenho do ensino regular de 2017, alguns professores relatam que o aluno apresentou melhoras significativas (...) demonstra-se mais calmo e tem conseguido uma concentração maior.	É calmo e tranquilo	É concentrado	
88	Colégio 6	Avaliação 28	12	7	Na sala de recursos, durante o período de avaliação, demonstrou-se muito interessado, bastante tranquilo embora com muitas dificuldades de interpretação e raciocínio. Nas atividades envolvendo jogos e interação com os colegas apresentou bom desempenho e bom relacionamento.	É participativo e interessado	Tem dificuldade na aprendizagem	
89	Colégio 6	Avaliação 28	12	7	Em entrevista com a mãe do aluno, esta relatou que o filho demonstrou dificuldades na aprendizagem, desde os oito anos, ao iniciar a junção de letras e sempre foi questionado a família pela distração dele.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
90	Colégio 6	Avaliação 29	12	7	A professora que realiza atendimento individual à aula em sala, também solicitou a avaliação, ao perceber que a aluna apresenta muita dificuldade em acompanhar o conteúdo	Tem dificuldade na aprendizagem		

					relacionado a disciplina de matemática, não acompanha o ritmo da turma.		
91	Colégio 6	Avaliação 30	13	7	Professores solicitaram a avaliação, ao perceberem que o aluno apresenta muita dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, apresenta-se disperso, distraído e não conclui as atividades.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem
92	Colégio 6	Avaliação 30	13	7	Foi realizada avaliação individualizada na SRM e durante a entrevista o aluno apresentou muita dificuldade em pronunciar corretamente as palavras, em organizar e formular frases (...). O mesmo mostrou-se bastante inseguro durante o processo de avaliação, falava baixinho, apagava constantemente seus registros e era necessário chamar sua atenção para a atividade que estava realizando.	É apático e inseguro	
93	Colégio 6	Avaliação 31	12	7	Conforme entrevista com o pai, a estudante é muito carinhosa e atenta com os demais membros da família. Demonstra autonomia com sua higiene pessoal e quando solicitada faz as tarefas e limpeza da casa. Segundo o pai (...) passou por uma consulta com Neurologista quando tinha aproximadamente 9 anos e necessitou tomar ritalina. O pai não tem laudos médicos, porque esqueceram de pegar na época.	Tem bom relacionamento	
94	Colégio 6	Avaliação 31	12	7	Nas atividades na SRM, a aluna demonstrou tranquilidade, foi participativa, às vezes quando apresentava dificuldade perguntava.	É calmo e tranquilo	
95	Colégio 6	Avaliação 31	12	7	Nas atividades envolvendo jogos e interação com os colegas a aluna apresentou bom comportamento e relacionamento.	Tem bom relacionamento	
96	Colégio 6	Avaliação 32	11	6	Foi encaminhado para avaliação devido ao comportamento e atitudes que podem estar afetando seu rendimento escolar. Tem laudo de TAG e TOD e toma medicação: fluoxetina e topiramato.	É indisciplinado	
97	Colégio 6	Avaliação 32	11	6	Durante a entrevista, o aluno respondeu as questões com tranquilidade, relatou com propriedade fatos do seu cotidiano familiar e social, mostrou-se bastante sério e concentrado na realização da atividade, respondia apenas o que lhe era perguntado.	É calmo e tranquilo	
98	Colégio 6	Avaliação 32	11	6	Com relação ao comportamento do estudante em sala, os professores do ensino fundamental destacaram que o aluno precisa se concentrar mais, manter a atenção nas atividades, evitar conversas paralelas e brincadeiras que levam a conflitos com os colegas.	Não consegue se concentrar nas atividades	É indisciplinado
99	Colégio 6	Avaliação 33	11	6	Foi encaminhado para avaliação devido ao comportamento e aprendizagem escolar, é inquieto,	É agitado, agressivo e impaciente	É apático e inseguro

					sai muitas vezes da sua carteira, tem pressa em concluir as atividades, apresenta atitudes infantis (...) sua participação em sala de aula é restrita, (...) não demonstra iniciativa para realizar atividades sozinho.			
100	Colégio 6	Avaliação 33	11	6	Durante a avaliação na SRM, demonstrou ser curioso, fez questionamentos, tirou dúvidas com relação as atividades, realizou quase todas sozinho, quando se fez necessária a explicação, a professora fez uma única vez.	É participativo e interessado		
101	Colégio 6	Avaliação 33	11	6	Na entrevista com a mãe, com quem o aluno reside mais um irmão e seu pai, essa relata que ele é tranquilo, ajuda nas atividades da casa, faz a tarefa sozinho e ainda cuida do irmão mais novo.	É calmo e tranquilo		
102	Colégio 6	Avaliação 33	11	6	Nas atividades envolvendo jogos e interação com os colegas o aluno teve atenção, entendeu regras, esperou sua vez com paciência, apresentou concentração e jogou até o final.	É concentrado		
103	Colégio 6	Avaliação 34	12	7	A aluna foi encaminhada para avaliação na SRM por ser temperamental, irrita-se com facilidade com os colegas, segundo relato dos professores, ela é introspectiva, necessita constantemente de incentivo para realizar as atividades, na Educação física, sempre apática, não realiza aulas práticas.	Tem dificuldade de relacionamento	Tem problemas emocionais	É apático e inseguro
104	Colégio 6	Avaliação 34	12	7	A aluna estudava no período da tarde, a família solicitou que a aluna mudasse de horário, pois relataram que a mesma estava sofrendo bullying dos colegas, e isso estava atrapalhando seu rendimento, foi transferida para o período da manhã, porém a aluna dorme nas aulas, principalmente nas aulas de matemática, foi chamado a família duas vezes para orientar que a aluna deveria ir dormir mais cedo para acordar mais disposta, não resolveu, então a aluna será remanejada para o turno da tarde.	Não tem interesse para estudar		
105	Colégio 6	Avaliação 34	12	7	A mãe relatou em entrevista, que durante a gestação tudo ocorreu dentro da normalidade, descobriu no quarto mês de gestação, que a filha tinha hidrocefalia, onde teve que ter mais cuidados. Quando a bebê nasceu, foi feita cirurgia, para colocar válvula, a criança tinha muitas convulsões até um ano de idade, desde então, já foram realizadas seis cirurgias, pois a menina tinha dores de cabeça e febres constantes. Demorou andar, sentar e falar, controlou os esfíncteres com 3 anos, a última cirurgia foi em 2015, até o momento ela passa bem. A mãe também informou que a filha tem dificuldade para dormir,	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	

					se irrita com facilidade, difícil em fazer e manter amigos, não cuida de si, não se importa com a sua aparência, perde o sono, é bastante nervosa e agitada. Desde os primeiros anos na escola já apresentou dificuldades de aprendizado, ela fez acompanhamento com neuro, mas como é pelo SUS, não foi mais desde 2015, agora está aguardando na lista de espera. Tomou medicamentos para convulsão.		
106	Colégio 6	Avaliação 34	12	7	Nas atividades envolvendo jogos e interação com os colegas, a aluna apresentou bom desempenho e bom relacionamento. A aluna não apresentou dificuldades significativas em LP, porém em matemática apresentou mais dificuldades.	Tem bom relacionamento	dificuldade de aprendizagem em matemática
107	Colégio 6	Avaliação 35	11	6	O aluno apresentou dificuldades em realizar atividades pedagógicas, necessitando de intervenções, é dependente nas tarefas pessoais, teve comportamento agitado e oscilações de humor.	É agitado, agressivo e impaciente	Não consegue se concentrar nas atividades
108	Colégio 6	Avaliação 35	11	6	A mãe relatou que adotou seu filho com 10 meses, percebeu que ele tinha atraso no desenvolvimento motor e outras dificuldades, como a fala e falta de equilíbrio. O aluno apresentou intolerância alimentar a vários tipos de alimentos, ainda apresenta alergia alimentar. É muito agitado ao dormir, solta gases em lugares inapropriados, como a sala de aula, chupa dedo, rói unhas, faz movimentos involuntários e fica agressivo. Faz amizade com facilidade, desde que se sinta seguro e não satirizado ou excluído. O mesmo recebe acompanhamento com psicóloga, fonoaudióloga, psiquiatra, neurologista e fisioterapia. Toma medicação controlada, Risperidona, Carbamazepina, Venxanse (TDAH), sem medicação ele fica muito agressivo. Necessita de ajuda nas atividades de vida diária.	É agitado, agressivo e impaciente	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde
109	Colégio 6	Avaliação 35	11	6	Durante a avaliação na SRM, manteve postura adequada ao sentar, porém derrubava os materiais a todo momento, relatou fatos de sua vida cotidiana, articulando as palavras corretamente, foi inquieto, agitado e fazia gestos involuntários com o rosto (caretas). O aluno ficou atencioso quando os exercícios trabalhados vinham ao encontro de seus interesses.	É agitado, agressivo e impaciente	
110	Colégio 6	Avaliação 35	11	6	O aluno manteve bom relacionamento com a professora avaliadora, porém, apresentou comportamento infantilizado quando a mãe estava perto,	É imaturo	

					havendo variação e mudança de comportamento.			
111	Colégio 6	Avaliação 35	11	6	O aluno necessitou de intervenções, foi dependente ao pegar o material escolar para realizar as tarefas, se dispersou a todo momento, querendo sempre ir ao banheiro, perguntando muitas vezes as horas, até conseguir se concentrar nas atividades, necessitou de estímulos e motivação constantes, partindo sempre do seu interesse.	Não consegue se concentrar nas atividades		
112	Colégio 6	Avaliação 35	11	6	O aluno possui habilidades cognitivas para o seu desenvolvimento, partindo do seu interesse, para que ocorra o ensino aprendizagem, mas necessitará de um prof de apoio, para mediação da aprendizagem e intervenções devido ao seu comportamento agitado, inquieto e as vezes agressivo	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	
113	Colégio 6	Avaliação 36	15	7	Segundo relatórios dos professores da sala de aula, o aluno apresenta comportamentos inapropriados, se irrita com facilidade, se envolve em situações de conflitos frequentemente, usa inverdades para justificar seus atos, em sala de aula amedronta os colegas, não faz amigos e não aceita brincadeiras (...) é dependente do professor para realizar as atividades, não tem iniciativa, distraído, conversa e atrapalha os colegas (...) têm resistência em realizar trabalhos em duplas ou grupos, não gosta e não aceita cumprir as regras.	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	Não consegue se concentrar nas atividades
114	Colégio 6	Avaliação 36	15	7	O aluno vive com a uma família acolhedora com mais dois irmãos acolhidos e 2 filhas biológicas do casal, sua mãe acolhedora compareceu na entrevista, informou não ter dados do passado do menor, conhece ele há 1 ano e 6 meses. No início ocorreram muito conflitos, ele queria mandar em todos, não aceitava regras, normas e limites, pedia várias vezes para ir embora. Atualmente eles convivem bem, ele respeita e protege as crianças, e também ajuda nos afazeres domésticos. Faz uso de risperidona.	É indisciplinado		
115	Colégio 6	Avaliação 36	15	7	Na SRM, demonstrou curiosidades, fez alguns questionamentos (...) demonstrou interesse pelos jogos no computador, realiza com precisão, sabe as regras dos jogos, gosta de jogos com monstros, mortes e coisas assustadoras, se concentra bem na hora de jogar.	É participativo e interessado		
116	Colégio 6	Avaliação 36	15	7	Observou-se que o aluno é um menino muito nervoso, tem autoestima baixa, quando nervoso descontrola suas emoções, principalmente as negativas, quando está com raiva, gera	É agitado, agressivo e impaciente		

					conflito com os professores e colegas, chora muito, quebra as coisas, joga nos colegas, apresenta muitas dificuldades de relacionamento social, se isola e não quer ficar em sala de aula.			
117	Colégio 6	Avaliação 36	15	7	O aluno faz atendimento no CAPS I (oficina terapêutica) faz uso de ritalina e risperidona.	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde		
118	Colégio 6	Avaliação 37	11	6	O aluno foi encaminhado para avaliação na SRM a pedido dos professores no Conselho de Classe, por apresentar dificuldade na aprendizagem e principalmente no comportamento. Nos relatórios de desempenho do ensino regular, os professores relatam que o aluno, demonstra-se pouco sociável, reclama do conteúdo, dos colegas, responde coisas sem nexos, brinca em sala, se envolve em confusões diariamente e mantém pouco tempo de concentração.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade de relacionamento
119	Colégio 6	Avaliação 37	11	6	Em entrevista com a mãe, esta relatou que o aluno é o caçula dos filhos, moram em sua casa, a irmã mais velha do aluno e duas sobrinhas de 7 e 5 anos, o pai é ausente, trabalha em outra cidade e vem uma vez por mês visitar os filhos. Contou que os filhos não tem bom relacionamento e o aluno tem muito ciúmes das sobrinhas. A mãe relatou que houve uma briga entre os pais, e que o filho presenciou, após esse episódio, a escola municipal informou que o comportamento dele havia mudado e o rendimento caído muito. O menino reclama de dor de cabeça e a mãe acha importante levar numa consulta com oftalmologista. A mãe também informou que o filho sempre fez reforço escolar na rede municipal, mas não foi encaminhado para avaliação com especialistas.	Tem dificuldade na aprendizagem		
120	Colégio 6	Avaliação 37	11	6	Nas atividades envolvendo jogos e interação com os colegas, o aluno apresentou bom desempenho e bom relacionamento, embora demonstrou-se bastante ansioso.	É ansioso		
121	Colégio 6	Avaliação 38	13	6	O aluno foi encaminhado para avaliação na SRM a pedido dos professores no Conselho de Classe, por estar dois anos defasados (reprovações no 2º e 4º ano) e por apresentar dificuldade na aprendizagem. Nos relatórios de desempenho do ensino regular, os professores relatam pouca participação do aluno nas atividades, demonstra-se desatento, conversa sozinho ou com colegas assuntos fora do conteúdo, necessita de incentivos e orientações para realizar o que é proposto.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	

122	Colégio 6	Avaliação 38	13	6	Em entrevista com a mãe, esta relatou que quando o filho estava no 4º ano, a escola do município solicitou exames com especialistas. A família procurou um neurologista que, segundo a mãe, não identificou nada. Fez acompanhamento com fono e psicóloga por dois anos, recebendo alta do tratamento. Sempre participou de reforço escolar.	Tem dificuldade na aprendizagem		
123	Colégio 6	Avaliação 38	13	6	Nas atividades envolvendo jogos e interação com os colegas, o aluno apresentou bom desempenho e bom relacionamento, embora demonstrou-se bastante inseguro e ofegante aos falar em alguns momentos, talvez pela ansiedade.	É apático e inseguro		
124	Colégio 6	Avaliação 39	11	6	O aluno foi encaminhado para avaliação em contexto escolar, por solicitação da mãe, a mesma apresentou declaração do psiquiatra, afirmando que seu filho faz uso de medicação, devido ao fato de apresentar TDAH. E por solicitação dos professores que identificaram que o aluno não acompanha o ritmo da turma, pois apresenta-se disperso e distraído.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
125	Colégio 6	Avaliação 39	11	6	Foi realizada avaliação individualizada na SRM, durante a entrevista o aluno, manteve-se calmo, soube responder as questões, referentes ao seu cotidiano, familiar e social, apresentou boa oralidade.	É calmo e tranquilo		
126	Colégio 6	Avaliação 39	11	6	Com base nos registros dos professores, em relação ao relatório de desempenho do aluno, eles destacaram que o aluno tem bom comportamento em sala, mostra-se calmo, quieto, disperso e desligado. Participa das aulas oralmente e apresenta argumentos coerente com o assunto em questão, porém não conclui as atividades devido a dificuldade na concentração.	É apático e inseguro	Não consegue se concentrar nas atividades	Não consegue se concentrar nas atividades
127	Colégio 6	Avaliação 40	13	6	A aluna foi encaminhada para avaliação na SRM para realizar avaliação no contexto escolar, devido seu aprendizado, a mesma já frequentou a sala de reforço na rede municipal.	Tem dificuldade na aprendizagem		
128	Colégio 6	Avaliação 40	13	6	Segundo relatório dos professores de sala de aula, a aluna é tranquila, porém em alguns momentos se envolve em conversas e assuntos que não são sobre os conteúdos trabalhados, não realiza as atividades sozinha, espera pra copiar as respostas do quadro e seu desempenho em LP e Matemática é abaixo do esperado para a série e idade.	Tem dificuldade na aprendizagem	É calmo e tranquilo	
129	Colégio 6	Avaliação 40	13	6	Durante a avaliação na SRM, demonstrou curiosidade, fez alguns questionamentos, tirou dúvidas com relação as atividades e realizou quase sempre sozinha as tarefas solicitadas.	É participativo e interessado		

130	Colégio 6	Avaliação 40	13	6	Na entrevista com a mãe, essa informou que sua filha é tranquila, cuida dos irmãos mais novos, ajuda nas tarefas domésticas e faz as tarefas de casa sozinha.	É calmo e tranquilo		
131	Colégio 6	Avaliação 40	13	6	Na situação com jogos, a aluna teve atenção, entendeu as regras, teve paciência em esperar sua vez, teve concentração, não desistiu e jogou até o final.	É concentrado		
132	Colégio 6	Avaliação 41	12	7	O aluno, foi encaminhado a SRM para realizar avaliação no contexto escolar, devido seu aprendizado e comportamento. segundo os professores, os alunos é disperso, emotivo, chora por qualquer motivo, se irrita com facilidade e torna-se agressivo com os colegas. Durante as atividades, caso seja pressionado, não conclui e chora, precisa de constante incentivo e acompanhamento individualizado.	Tem problemas emocionais	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente
133	Colégio 6	Avaliação 41	12	7	Durante a avaliação na SRM, demonstrou ser curioso, fez questionamentos, tirou dúvidas com relação as atividades, realizou quase todas sozinho, quando se fez necessária a explicação, a professora fez uma única vez.	É participativo e interessado		
134	Colégio 6	Avaliação 41	12	7	Na entrevista com a mãe, com quem o aluno reside mais três irmãos e seu pai, essa relata que ele é tranquilo, faz tratamento para hipotireoidismo, teve convulsão quando bebê e fez tratamento, tem sono agitado, fala quando está dormindo, quando está com raiva range os dentes. Ajuda nas atividades da casa, faz a tarefa sozinho e em alguns momentos necessita de ajuda do irmão mais velho.	É calmo e tranquilo		
135	Colégio 6	Avaliação 41	12	7	Na situação com jogos, o aluno teve atenção, entendeu as regras, teve paciência em esperar sua vez, teve concentração, não desistiu e jogou até o final.	É concentrado		
136	Colégio 7	Avaliação 42	11	6	Foi encaminhado pelos professores do turno regular, por apresentar dificuldade de aprendizagem, de atenção e concentração.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
137	Colégio 7	Avaliação 42	11	6	No aspecto comportamental, o aluno mostra-se bastante agitado, faz brincadeiras, conta piadas, implica com os colegas, também se dispersa com facilidade, brinca com o material e levanta da carteira por diversas vezes.	É agitado, agressivo e impaciente	Não consegue se concentrar nas atividades	
138	Colégio 7	Avaliação 42	11	6	De acordo com o relato da mãe, o aluno é bastante disperso, sempre tem que estar sendo lembrado para retomar uma atividade que começou e não terminou. Tem bons hábitos de higiene, é vaidoso. Necessita de auxílio para realizar as tarefas escolares e dispersa-se com facilidade.	Não consegue se concentrar nas atividades	É alegre	

139	Colégio 7	Avaliação 42	11	6	Na avaliação em SRM, o aluno mostrou-se um pouco agitado, bastante disperso, tendo que intervir por diversas vezes para que retome as atividades.	É agitado, agressivo e impaciente		
140	Colégio 7	Avaliação 42	11	6	Em atividades com jogos o aluno compreende bem as regras, entretanto, apresenta dificuldade de raciocínio lógico e abstração. Tem bom relacionamento com os colegas.	Tem dificuldade na aprendizagem	Tem bom relacionamento	
141	Colégio 7	Avaliação 43	13	6	De acordo com os professores o aluno apresenta falta de atenção, não termina as tarefas, está sempre com tarefas em atraso, não consegue acompanhar as atividades, em alguns momentos cópia, porém não responde as atividades.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
142	Colégio 7	Avaliação 44	13	7	O aluno foi encaminhado para avaliação no Contexto Escolar na SRM, a pedido dos professores, que perceberam grandes dificuldades do aluno na execução de atividades pedagógicas, não memoriza, não se concentra e tem dificuldade na atenção.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
143	Colégio 7	Avaliação 45	11	6	Foi encaminhada pelos professores do turno regular, por apresentar dificuldade de aprendizagem, de atenção, concentração e memória. Na sala de aula a aluna é desatenta, apresenta lentidão na escrita, e na realização das atividades propostas. A aluna apresenta iniciativa, mas não consegue realizar a atividade sem a intervenção do professor ou de material.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
144	Colégio 7	Avaliação 45	11	6	A aluna faz acompanhamento neuropsiquiátrico para seguimento de TDAH e dislexia, leve predomínio visual+disgrafia. Faz uso de imipramina.	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde		
145	Colégio 7	Avaliação 45	11	6	A aluna é uma criança ativa, com muita energia, alegre, carinhosa, prestativa, paciente e atenciosa. Ela é bastante falante, entretanto, não é coerente e coesa nos assuntos, pouco finaliza, mistura os fatos, perde-se na temporalidade das suas falas.	É alegre	É indisciplinado	
146	Colégio 7	Avaliação 45	11	6	Nas atividades de jogos a aluna apresenta dificuldade de raciocínio lógico e abstração. Mostra-se bastante ansiosa, inquieta e não tem paciência de esperar a sua vez, mas tem boa interação com os colegas.	Tem dificuldade na aprendizagem		
147	Colégio 7	Avaliação 46	12	6	Foi encaminhado pelos professores do turno regular, por apresentar dificuldade de aprendizagem, de atenção e concentração. O aluno é bastante agitado, se dispersa com facilidade, levanta da carteira, senta novamente, vira-se para os lados e conversa bastante.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente

148	Colégio 7	Avaliação 46	12	6	Na sala de aula o aluno mostra dificuldade de concentração, insegurança, dificuldade de registrar o conteúdo e compreender o que é proposto e apresenta letra mal grafada.	É apático e inseguro	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades
149	Colégio 7	Avaliação 46	12	6	Nos aspecto comportamental em sala de aula, mostra-se disposto a realizar as atividades, entretanto, necessita de intervenção do professor (leitura), (...) Tem bom relacionamento com os colegas..	Tem bom relacionamento		
150	Colégio 7	Avaliação 46	12	6	O aluno é agitado, falante, tem boa comunicação, é bem expressivo, relata fatos do cotidiano com clareza e respeita a cronologia dos fatos. O aluno sempre busca chamar a atenção para si. Na oralidade é bastante expressivo e alegre relata fatos com riqueza de detalhes e utiliza voz infantilizada.	É agitado, agressivo e impaciente	É participativo e interessado	
151	Colégio 7	Avaliação 46	12	6	Nas atividades de jogos o aluno compreende bem as regras, entretanto, apresenta dificuldade de raciocínio lógico e abstração. Tem bom relacionamento com os colegas.	Tem dificuldade na aprendizagem	Tem bom relacionamento	
152	Colégio 7	Avaliação 47	13	7	O aluno foi encaminhado para avaliação no Contexto Escolar na SRM, a pedido dos professores, que perceberam grandes dificuldades do aluno na execução de atividades pedagógicas, na concentração, atenção, comunicação, leitura, escrita e raciocínio.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
153	Colégio 7	Avaliação 47	13	7	Foi realizada avaliação no contexto escolar na SRM, na qual pode perceber que o aluno, necessita de mediação intensa e constante para realizar as atividades.	É apático e inseguro		
154	Colégio 7	Avaliação 48	12	6	O aluno foi encaminhado pelos professores do ensino regular, por apresentar falta de atenção, concentração, se dispersar facilmente, desinteresse, recusar-se a fazer atividades propostas e dificuldade de aprendizagem.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar	Tem dificuldade na aprendizagem
155	Colégio 7	Avaliação 48	12	6	No aspecto comportamental, em sala de aula, o aluno é bastante agitado, está sempre fora do seu lugar, conversa muito tirando a atenção dos demais colegas. Segundo relato da professora de Língua Portuguesa, o referido aluno ainda encontra-se em processo de alfabetização, apenas copia as atividades propostas, mas não as realiza, o que o deixa triste e desmotivado, os professores tentam realizar tudo na oralidade para facilitar para ele.	É agitado, agressivo e impaciente	Tem dificuldade na aprendizagem	Tem baixa autoestima
156	Colégio 7	Avaliação 48	12	6	Na SRM o aluno mostrou-se agitado, distrai-se facilmente, com o que está acontecendo em sua volta, é bastante falante (...) recusa-se a realizar as atividades propostas.	É agitado, agressivo e impaciente	Não consegue se concentrar nas atividades	

157	Colégio 7	Avaliação 48	12	6	Em atividades de jogos, o aluno apresenta boa compreensão de regras, tem raciocínio rápido e quer sempre estar em primeiro, não lida bem com a perda.	Tem dificuldade de relacionamento		
158	Colégio 7	Avaliação 49	12	6	O aluno foi encaminhado para avaliação da SRM, pelos professores do ensino regular, por apresentar fala elaborada, bom raciocínio lógico, gosta de atividades desafiadoras, faz perguntas pertinentes e muito além do conteúdo apresentado, porém não faz registros no caderno e tampouco as demais atividades escritas. Mostra-se distraído, apresenta dificuldade em memorizar nomes e orientação, tanto que muitas vezes, tem dificuldade em encontrar sua sala.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
159	Colégio 7	Avaliação 49	12	6	De acordo com relato dos professores, ele apresenta comportamento agressivo, age com violência para com os colegas, têm pouca paciência com os mesmos, não tolera barulho, protege os ouvidos com as mãos, se irrita facilmente e grita.	É agitado, agressivo e impaciente		
160	Colégio 7	Avaliação 49	12	6	Ainda de acordo com o relato dos professores, o aluno não suporta que as explicações dos professores sejam interrompidas, caso isso ocorra ele se descontrola, grita com os colegas e chora. A mesma situação acontece quando é interrompido em sua fala. O aluno também grita exigindo silêncio, se nega a realizar trabalhos em grupo. O referido aluno, por vezes interrompe as aulas de matemática, fazendo perguntas sobre conteúdos ainda não apresentados.	É agitado, agressivo e impaciente		
161	Colégio 7	Avaliação 49	12	6	O aluno apresenta fala bem elaborada, apesar de não ser aberto ao diálogo. Repete um determinado assunto por diversas vezes, faz crítica a tudo e a todos. Apresenta dificuldade de socializar-se, isolando-se com facilidade.	Tem dificuldade de relacionamento	Tem dificuldade na aprendizagem	
162	Colégio 7	Avaliação 49	12	6	Segundo relato da mãe, o aluno tem síndrome do pânico, irritabilidade, mania de perseguição, dificuldade de relacionamento e de fazer amizades, fala em suicídio. Faz tratamento psiquiátrico desde os 7 anos de idade, está em processo de avaliação com consulta a cada três meses, pois há suspeita de bipolaridade. Faz uso de medicamentos controlados e contínuos (risperidona e imipramina).	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde		
163	Colégio 7	Avaliação 49	12	6	Na SRM, apresentou agitação, é muito falante, se expressa muito bem, é bastante crítico, relata fatos do cotidiano com clareza. Irrita-se com facilidade, principalmente com barulho e	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	

					conversas paralelas. Em jogos, respeita as regras, tem raciocínio lógico acelerado e não tem paciência de esperar os colegas. Nas atividades com jogos, o aluno compreende com clareza, apresenta raciocínio lógico e de abstração com rapidez, apresenta bom relacionamento com os colegas, porém tem pouca paciência.		
164	Colégio 7	Avaliação 50	13	6	O aluno foi encaminhado para Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar, por apresentar dificuldades para interpretar enunciados e problemas simples, dificuldades para realizar as operações básicas, desatenção e conversa muito.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades
165	Colégio 7	Avaliação 50	13	6	De acordo com os professores, o aluno apresenta falta de atenção, não termina as tarefas, está sempre com conteúdos em atraso, não consegue acompanhar as atividades, em alguns momentos cópia, porém não responde as tarefas.	Não consegue se concentrar nas atividades	
166	Colégio 7	Avaliação 50	13	6	Foi realizada avaliação individualizada na SRM, na qual, pode-se perceber que o aluno necessita de mediação constante, para que ocorra a apropriação de conceitos básicos. O mesmo apresenta dificuldade na concentração, compreensão e assimilação dos conteúdos, principalmente nos que exigem dele maior esforço mental para realizá-los.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades
167	Colégio 7	Avaliação 51	12	6	O aluno foi encaminhado para Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar, por apresentar dificuldades de aprendizagem: na interpretação, compreensão, assimilação dos conteúdos e letra ilegível. Os professores do aluno, relatam que ele apresenta desatenção, não conclui as atividades propostas, não acompanha a escrita no quadro e, se dispersa facilmente.	Tem dificuldade na aprendizagem	
168	Colégio 7	Avaliação 51	12	6	Na SRM, o aluno apresentou-se bem sociável, comunicativo, bastante disperso, bastante questionador, participa das conversas do grupo, interage bem com professores e colegas. Durante entrevistas, expôs suas inquietudes, emoções e contratempos, sem apresentar constrangimento em qualquer situação. O aluno apresentou ansiedade acompanhada de impulsividade na realização das atividades, observou-se também insegurança para resolver algumas tarefas.	Tem bom relacionamento	É ansioso
169	Colégio 7	Avaliação 51	12	6	A mãe informou que, ele já passou por atendimento psicológico e outras especialidades na rede municipal de ensino. Participa de projetos no CEMIC, em várias oficinas, o qual demonstrou	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde	

					bastante interesse e motivação, o aluno é assíduo, participativo segundo a coordenadora do local.			
170	Colégio 7	Avaliação 52	11	6	O aluno foi indicado pelo corpo docente por demonstrar defasagens acentuadas de aprendizagem, (...) grande dificuldade de atenção e concentração. Demonstrou carência afetiva, agressividade com colegas e professores, ameaças verbais, problemas de interação e socialização, desorganizado com o material e pertences.	Tem dificuldade na aprendizagem	Tem problemas emocionais	É agitado, agressivo e impaciente
171	Colégio 7	Avaliação 52	11	6	Na SRM, o aluno é totalmente inquieto e ansioso, observou-se ainda descontrole emocional e imaturidade para sua idade e desenvolvimento. Ele é muito falante, com tom de voz alto, boa articulação e questionador, no entanto tem vocabulário restrito, composto por muitas gírias e discurso pouco coerente. Distraiu-se continuamente, com pequenas coisas e envolveu-se em assuntos alheios, apresenta-se emocionalmente instável, oscila entre agressivo e calmo, rapidamente, afronta normas e regras. Inicia com entusiasmo uma atividade, porém logo desanima, não mostra persistência para concluir tarefas, também não gosta ser contrariado ou de seguir regras.	Tem problemas emocionais	É imaturo	Não consegue se concentrar nas atividades
172	Colégio 7	Avaliação 52	11	6	Observou-se ainda que ele gosta de brincar, provocar e tirar sarro dos colegas, porém não aceita bem se alguém brinca com ele. Irrita os colegas, com gestos obscenos, fala palavrões, assim como faz observações sobre crimes e violência. Apresentou intolerância repetidas vezes, quando foi chamado atenção ou quando recebeu um não. Responde com insultos, ameaças, reclamando continuamente de ser vítima das situações. Nos desenhos, fez traçados infantis para a idade, fez rabiscos em tudo a sua volta, papel, parede e até o próprio corpo. Irritou-se em atividades de jogos em grupo, não aceita perder, e fica impaciente, nas pesquisas na internet tentou burlar normas e suas buscas, foram sites onde os temas oscilam, entre, músicas, mortes e violências.	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	
173	Colégio 7	Avaliação 52	11	6	Faz uso de medicação controlada, Risperidona, carbamazepina, fluoxetina e ritalina.	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde		
174	Colégio 7	Avaliação 53	12	7	A aluna foi encaminhada para avaliação em contexto na SRM, devido a dificuldades de concentração, desorganização do	Não consegue se concentrar nas atividades		

					material e conteúdos, não memoriza o que aprendeu.			
175	Colégio 7	Avaliação 53	12	7	Na SRM, a aluna necessita de mediação constante, foi muito falante e comunicativa.	É participativo e interessado		
176	Colégio 7	Avaliação 54	13	6	Foi encaminhado pelos professores do turno regular, por apresentar dificuldade de aprendizagem, atenção, memorização e concentração. (...) O aluno é bastante apático e mostra-se desinteressado, sendo necessário a intervenção dos professores para que o mesmo realize as tarefas.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	É apático e inseguro
177	Colégio 7	Avaliação 54	13	6	O aluno apresenta laudo médico de TDAH com predomínio de desatenção e desvio de conduta. Faz uso de risperidona.	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde		
178	Colégio 7	Avaliação 54	13	6	Na SRM o aluno mostrou-se apático, tímido, fala pouco, baixo e só fala quando lhe é solicitado. Relata os fatos do cotidiano com clareza, mas com muito incentivo. Apresenta dificuldade de aprendizagem, concentração e memorização. Para realizar as atividades sempre necessita da intervenção para iniciar, apresentando dificuldade em compreender o que é proposto e mesmo após várias explicações, o aluno ainda apresenta grande dificuldade em compreensão do que é proposto, quer fazer outra atividade para que os colegas não percebam que não consegue fazer. Bastante inseguro na resolução de atividades e bom relacionamento com os colegas.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	É apático e inseguro
179	Colégio 7	Avaliação 55	12	6	Foi encaminhado pelos professores do turno regular, por apresentar dificuldade de aprendizagem.	Tem dificuldade na aprendizagem		
180	Colégio 7	Avaliação 55	12	6	Na SRM o aluno mostrou-se apático, tímido, calado, respondeu somente o solicitado. Não apresentou curiosidade, nem argumentos sobre os temas trabalhados.	É apático e inseguro		
181	Colégio 7	Avaliação 56	12	6	Foi encaminhado pelos professores do ensino regular, por apresentar desatenção e dificuldade de aprendizagem. (...) No aspecto comportamental em sala de aula, é tímido, expressa-se pouco, fala baixinho, não participa das atividades oralmente.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade de relacionamento
182	Colégio 7	Avaliação 56	12	6	De acordo com a mãe, o aluno apresenta dificuldade em realizar as tarefas escolares, sendo necessário, que a mãe auxilie, entretanto, ele não gosta e nega o auxílio da mesma. É um menino calmo, vaidoso e realiza todas as atividades de vida diária sozinho. Ainda de acordo com seu relato, ele demora muito para ir dormir, olha todos o quarto, confere se está tudo no lugar certo (tem um	Tem dificuldade na aprendizagem	É calmo e tranquilo	Tem dificuldade de relacionamento

					ritual antes de dormir), range os dentes, guarda tudo que acha na rua e julga ser interessante, leva pra casa, lava e guarda. Quando auxilia nas tarefas do lar, demora, fica enrolando e a mãe tem que solicitar que ele retome a atividade. Ele tem poucos amigos, mostra dificuldade em fazer novas amizades e sempre prefere ficar apenas olhando as outras crianças brincarem ao invés de ir brincar com elas.			
183	Colégio 7	Avaliação 56	12	6	A mãe informou que seu filho faz uso de medicação, Imipramina - 25mg, uma vez ao dia para ansiedade e está aguardando atendimento psicológico.	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde		
184	Colégio 7	Avaliação 56	12	6	O aluno é tímido, fala baixo e apenas quando solicitado.	Tem dificuldade de relacionamento		
185	Colégio 7	Avaliação 57	15	7	O aluno foi encaminhado para avaliação no contexto escolar na SRM, a pedido dos professores, que perceberam grandes dificuldades do aluno na execução de atividades pedagógicas, na concentração, atenção, comunicação, leitura, escrita e raciocínio. É um aluno que oscila em seu comportamento, alguns momentos é tímido e inseguro, em outros é nervoso e agitado em sala de aula, vive em situações de vulnerabilidade.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade de relacionamento	É agitado, agressivo e impaciente
186	Colégio 7	Avaliação 57	15	7	O aluno vivia com os pais, em situação muito conflituosa, a mãe tem doença mental, então o pai ficou com a guarda, porém o mesmo faleceu e o menino, sua mãe e irmãos estão aos cuidados de uma amiga da mãe, que está tentando auxiliar todos.	Tem dificuldade familiar		
187	Colégio 7	Avaliação 58	11	6	O aluno foi encaminhado para avaliação pedagógica no contexto escolar na SRM, a pedido dos professores, que perceberam dificuldades de aprendizagem, na compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados no ensino comum. De acordo com os professores, o aluno apresenta lentidão, atenção, não termina as tarefas, está sempre com conteúdos em atraso, não consegue acompanhar as atividades, em alguns momentos cópia, porém não responde as tarefas,	Tem dificuldade na aprendizagem	É apático e inseguro	
188	Colégio 7	Avaliação 59	13	7	O aluno foi encaminhado para avaliação especializada na SRM, pois os professores perceberam grandes dificuldades na execução, concentração e interpretação das atividades propostas em sala de aula, apresenta dificuldade no registro.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
189	Colégio 7	Avaliação 59	13	7	Na SRM o aluno necessitou de mediação intensa e constante, para apropriação dos conceitos básicos ainda não aprendidos. O	Tem dificuldade na aprendizagem		

					aluno na maioria das vezes, só quer brincar, tem que chamar sua atenção o tempo todo, durante a avaliação, foi colocado o mesmo de costas para os colegas e mesmo assim ele queria conversar, pedir ajuda, falava que não sabia nada, que ia deixar sem fazer e pedia pra trocar de atividade dizendo que estava muito difícil.			
190	Colégio 7	Avaliação 60	16	7	O aluno foi encaminhado pelos professores do ensino regular, por apresentar dificuldade de aprendizagem, falta de atenção, concentração (...) tem dificuldade para se comunicar com os professores.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
191	Colégio 7	Avaliação 60	16	7	O aluno é calmo, fala pouco e sua comunicação e expressão são calmas. O aluno tem bom relacionamento com os colegas.	É calmo e tranquilo	Tem bom relacionamento	
192	Colégio 7	Avaliação 61	13	6	O aluno foi encaminhado para avaliação em contexto na SRM, devido a dificuldades em prestar atenção, não acompanha os conteúdos, desorganizado com o material e registros dos conteúdos, não memoriza o que aprendeu.	Não consegue se concentrar nas atividades		
193	Colégio 7	Avaliação 61	13	6	O aluno na SRM apresentou -se falante e gostou de relatar fatos de sua vida diária, em detalhes, não tem noção espaço temporal e localização.	É participativo e interessado		
194	Colégio 7	Avaliação 61	13	6	Observou-se que precisa melhorar sua atenção, pois em vários momentos durante a avaliação, precisou ser chamada a atenção do aluno, distrai-se muito facilmente.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não consegue se concentrar nas atividades	
195	Colégio 7	Avaliação 62	13	7	A aluna foi encaminhada para avaliação em contexto na SRM, devido a dificuldades de acompanhar os conteúdos da série, apresenta segundo os professores, falta de concentração, não consegue interagir com as atividades propostas, distrai-se facilmente, desorganização do material e conteúdos, não memoriza o que aprendeu e em alguns momentos indisciplinada.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
196	Colégio 7	Avaliação 62	13	7	Em SRM observou-se que a aluna é desatenta, tem que chamar a sua atenção o tempo todo, durante a avaliação, foi colocada de costas para os colegas e porta da sala, pois gosta muito de observar os meninos do colégio.	Não consegue se concentrar nas atividades		
197	Colégio 7	Avaliação 63	11	6	Foi encaminhado pelos professores do ensino regular, por apresentar desatenção, dispersar-se com facilidade, também, apresenta dificuldade em realizar as atividades propostas e não memoriza conteúdos. O aluno esforça-se para realizar as atividades, mas não conclui. Apresenta dificuldade de concentração e raciocínio lógico.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	É apático e inseguro

					No aspecto comportamental em sala de aula, é tímido, apático, desmotivado e de pouca conversa.			
198	Colégio 7	Avaliação 63	11	6	De acordo com a mãe, ele é um menino calmo e amoroso, entretanto após a morte da avó, que ocorreu de forma trágica e ele presenciou, ele vem apresentando sono agitado, fala dormindo, senta na cama, fica nervoso, balança as pernas constantemente. Quando alguém grita perto dele, fica nervoso e irritado, mas acalma-se com auxílio da mãe. Ele reclama do barulho em sala de aula e que isso o incomoda. Está aguardando atendimento psicológico.	É calmo e tranquilo	É atendido ou está aguardando atendimento por profissional da saúde	
199	Colégio 7	Avaliação 63	11	6	Na avaliação em SRM, observou-se que o aluno é tímido, calado, só fala quando solicitado, dispersa-se com facilidade, fica olhando para o nada ou mexendo em seus materiais. A letra é mal grafada, seu caderno é desorganizado e incompleto.	Tem dificuldade de relacionamento	Não consegue se concentrar nas atividades	
200	Colégio 8	Avaliação 64	11	6	Segundo informações dos professores do colégio acima citado, a aluna não se relaciona bem com os colegas, conversa sozinha, raramente realiza as atividades, quando contrariada joga os materiais no chão, senta e algumas vezes deita no chão da sala, tem bastante dificuldade de aprendizagem, é assídua.	Tem dificuldade de relacionamento	Tem dificuldade na aprendizagem	É agitado, agressivo e impaciente
201	Colégio 8	Avaliação 64	11	6	Segundo a mãe quando está nervosa, bate, chuta, joga as coisas, a mãe relatou que faz amizades, porém não são duradouras, brinca de boneca, esconde esconde e computador. Nos ambientes em geral, costuma ser bastante agitada, se bate durante o sono, apresentou dificuldades de aprendizagem desde o primário, onde frequentou reforço escolar.	É agitado, agressivo e impaciente		
202	Colégio 8	Avaliação 64	11	6	A mãe informou que a filha vive em um ambiente bastante conflituoso, os pais brigam na frente dos filhos, a mãe relatou que não é carinhosa. e ela reclama e pede atenção. Ela e o irmão mais velho brigam muito, não existe conversa entre eles. Mãe faz tratamento para depressão. Ela não gosta de ser ajudada nas tarefas escolares.	É agitado, agressivo e impaciente		
203	Colégio 8	Avaliação 64	11	6	A sala de recursos deverá desenvolver atividades enfatizando as áreas do desenvolvimento ou seja: área cognitiva, motora e socioemocional. Na área socioemocional, a professora explicou que: Propiciar a aluna atividades de socialização, que contribuam para elevar seu interesse, bem como sua criatividade e pensamento positivo, a fim de elevar seus conhecimentos, trabalhos em grupos, para melhorar a	Não tem interesse para estudar		

					socialização e interação com os demais colegas.			
204	Colégio 9	Avaliação 65	11	6	O aluno é tímido e pouca ajuda pedia durante a avaliação na SRM.	Tem dificuldade de relacionamento		
205	Colégio 9	Avaliação 65	11	6	Área Socioafetiva-Emocional: Trabalhar atividades para concentração e controle da ansiedade. Relaxamento por meio de atividades de pintura, oralidade e expressão corporal.	É ansioso		
206	Colégio 9	Avaliação 66	11	6	O referido aluno foi encaminhado para avaliação pedagógica especializada no contexto escolar, a pedido dos professores da Sala Regular, observaram que o aluno apresenta baixa capacidade de concentração, organização e raciocínio ao desenvolver as atividades em sala de aula.	Não consegue se concentrar nas atividades		
207	Colégio 9	Avaliação 66	11	6	Segundo relato do pai, a mãe biológica das crianças abriu mão da convivência bem como da guarda dos filhos, o aluno e a sua irmã mais nova, não veem a mãe há muitos anos.	Tem problemas familiares		
208	Colégio 9	Avaliação 66	11	6	O pai acredita que o problema de aprendizagem do filho na escola, é o abandono da mãe, sua escolarização foi tranquila, sempre gostou de frequentar a escola, o pai informou que as professoras do segundo ano, o chamaram para informar que seu filho tinha dificuldades na escola, então passou a frequentar o reforço, mas segundo o pai, sem muitos resultados.	Tem dificuldade na aprendizagem		
209	Colégio 9	Avaliação 66	11	6	O aluno faz amizades com facilidade e as mantém, é amoroso, acata as regras impostas pelo pai.	É calmo e tranquilo	Tem bom relacionamento	
210	Colégio 9	Avaliação 66	11	6	Analisando os relatórios dos professores, o maior questionamento é referente ao aluno não conseguir se concentrar, se distrai facilmente, assim não absorvendo os conteúdos necessários.	Não consegue se concentrar nas atividades		
211	Colégio 9	Avaliação 66	11	6	Das atividades na SR, a disciplina de LP houve a necessidade de intervenção praticamente total, o aluno tem leitura silabada em palavras complexas, com entonação de voz baixa como se tivesse receio de falar.	Tem dificuldade na aprendizagem		
212	Colégio 9	Avaliação 66	11	6	Seu comportamento no decorrer das avaliações, apresentou mudanças, no início do processo, era quieto, prestava atenção, depois se mostrou agitado, se dispersando a todo momento.	É agitado, agressivo e impaciente		
213	Colégio 9	Avaliação 67	11	6	O referido aluno foi encaminhado para avaliação pedagógica especializada no contexto escolar, a pedido dos professores da Sala Regular, observaram que o aluno apresenta baixa capacidade de concentração, organização e raciocínio ao desenvolver as atividades em sala de aula.	Não consegue se concentrar nas atividades		

214	Colégio 9	Avaliação 67	11	6	A mãe é abalada, chorou muito durante a anamnese, ela faz tratamento psiquiátrico, toma medicações. Ela acredita que seu filho tem esses problemas de aprendizagem devido as violências que ela passou em sua gestação. Ela não sabe ler e nem escrever, assim não pode auxiliá-lo nas tarefas de casa.	Tem dificuldade na aprendizagem		
215	Colégio 9	Avaliação 67	11	6	Ninguém o auxilia nas tarefas de casa, ele faz da maneira que acredita ser o certo e busca na internet. É muito carinhoso, bondoso, obediente, sabe entender muito bem as condições financeiras da família.	Tem bom relacionamento	É disciplinado	
216	Colégio 9	Avaliação 67	11	6	Na pergunta referente aos pontos negativos e positivos do filho, a mãe se emocionou bastante, dizendo que não tem pontos negativos, fala sempre com muito orgulho dele.	É calmo e tranquilo		
217	Colégio 9	Avaliação 67	11	6	Nas atividades na SRM, o aluno se manteve atento, participativo, porém não pediu auxílio, sempre falou mesmo quando oferecido que estava fácil e que conseguia fazer, a professora percebeu que ele não estava executando de forma correta, por isso a oferta de ajuda, como ele recusou, foi deixado nesse momento.	Tem dificuldade de relacionamento		
218	Colégio 9	Avaliação 67	11	6	De uma forma geral tem uma boa leitura, sua entonação é baixa (como se premeditasse o erro) dificuldade em palavras muito complexas.	Tem dificuldade na aprendizagem		
219	Colégio 9	Avaliação 67	11	6	O comportamento do aluno é satisfatório, é muito educado e demonstra interesse.	É disciplinado		
220	Colégio 9	Avaliação 68	11	6	O aluno demonstrou apresentar pouca linguagem receptiva e apresentou desânimo ao realizar as atividades propostas, cansaço, realizando lentamente as atividades e apresentando dificuldade em se concentrar, devido a falta de vontade em realizar as atividades.	Não tem interesse para estudar	Não consegue se concentrar nas atividades	
221	Colégio 9	Avaliação 68	11	6	Ao fornecer dados pessoais, gostos, preferências e informações a respeito de sua família soube responder poucas coisas, ao ser questionado sobre algo apresenta imaturidade na fala.	É imaturo		
222	Colégio 9	Avaliação 68	11	6	Área Socioafetiva-Emocional: Trabalhar atividades para concentração e controle da ansiedade. Relaxamento por meio de atividades de pintura, oralidade e expressão corporal.	É ansioso		
223	Colégio 9	Avaliação 69	12	6	O referido aluno foi encaminhado para avaliação pedagógica especializada no contexto escolar, a pedido dos professores da Sala Regular, observaram que o aluno apresenta baixa capacidade de concentração, organização e raciocínio ao desenvolver as	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	

					atividades em sala de aula. O aluno está em processo de alfabetização.			
224	Colégio 9	Avaliação 69	12	6	Segundo a mãe ele é bom filho, muito quieto, tanto que elenca isso como um ponto negativo no filho, mas é bem amoroso, educado, ajuda cuidar dos irmãos, e até mesmo nas atividades domésticas.	É apático e inseguro	Tem bom relacionamento	É disciplinado
225	Colégio 9	Avaliação 69	12	6	Desde o início da escolarização do aluno, sempre foi com muitas dificuldades pedagógicas, ele não fez pré-escola, já foi matriculado no primeiro ano direto ela informa que ele nunca aprendeu a ler nem escrever, chegou até mesmo a fazer um acompanhamento com psicóloga na escola.	Tem dificuldade na aprendizagem		
226	Colégio 9	Avaliação 69	12	6	De forma correta conseguiu escrever as palavras BALA e PIPA	Tem dificuldade na aprendizagem		
227	Colégio 10	Avaliação 70	12	6	O aluno foi encaminhado pela equipe pedagógica, segundo os professores do ensino comum, o aluno apresenta algumas dificuldades na interpretação de texto, dispersa facilmente, falta concentração e deixa as atividades sem realizar.	Não consegue se concentrar nas atividades		
228	Colégio 10	Avaliação 70	12	6	A mãe informou que o filho apresenta dificuldades de concentração e na aprendizagem em todo processo letivo.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
229	Colégio 10	Avaliação 70	12	6	O aluno é bem tranquilo. Não conseguiu realizar todas as atividades, necessitou de um tempo bem maior. Se dispersa com facilidade e não foca na atividade para tentar realizar quando não sabe.	É calmo e tranquilo	Não consegue se concentrar nas atividades	
230	Colégio 10	Avaliação 71	11	6	A aluna foi encaminhada pela equipe pedagógica, segundo os professores do ensino comum, a aluna apresenta algumas dificuldades na interpretação de texto, dispersa facilmente, falta concentração, é apática, não consegue realizar abstração de informações.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	É apático e inseguro
231	Colégio 10	Avaliação 71	11	6	A aluna é bem tranquila.	É calmo e tranquilo		
232	Colégio 10	Avaliação 71	11	6	Segundo a professora de LP a aluna apresenta leitura em voz alta bastante limitada, quase não se ouve sua voz, o que seria uma forma de mascarar a dificuldade relativa à leitura e a timidez.	Tem dificuldade na aprendizagem	Tem dificuldade de relacionamento	
233	Colégio 10	Avaliação 71	11	6	Durante as aulas de LP, demonstra muita concentração e interesse, procurando sempre realizar suas atividades dentro do tempo determinado e com afinco. Fala baixo, apresenta timidez, mas se relaciona bem com os colegas.	É concentrado	É participativo e interessado	Tem dificuldade de relacionamento
234	Colégio 11	Avaliação 72	11	6	O aluno apresenta dificuldade de registrar o conteúdo, não se concentra, não tem atenção, dificuldade na memorização e no raciocínio lógico.	Não consegue se concentrar nas atividades		

235	Colégio 11	Avaliação 73	11	6	Dificuldade de atenção, concentração, organização e aprendizagem.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
236	Colégio 11	Avaliação 73	11	6	É um aluno distraído, desatento, inquieto.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	
237	Colégio 11	Avaliação 73	11	6	Interagem bem com os colegas.	Tem bom relacionamento		
238	Colégio 11	Avaliação 74	13	6	Dificuldade de atenção, concentração e na compreensão.	Não consegue se concentrar nas atividades		
239	Colégio 11	Avaliação 74	13	6	Quando contrariado, altera-se emocionalmente.	Tem dificuldade de relacionamento		
240	Colégio 11	Avaliação 74	13	6	Inquieto, com dificuldade de ficar na carteira.	É agitado, agressivo e impaciente		
241	Colégio 11	Avaliação 74	13	6	Boa socialização com o professor.	Tem bom relacionamento		
242	Colégio 11	Avaliação 75	13	6	Dificuldade de atenção e concentração, precisa de mediação para fazer as tarefas.	Não consegue se concentrar nas atividades		
243	Colégio 11	Avaliação 75	13	6	Os professores do ensino regular relatam que o aluno demonstrou ser muito tímido e ter dificuldade em socializar com seus colegas.	Tem dificuldade de relacionamento		
244	Colégio 11	Avaliação 75	13	6	Não conversa com ninguém em sala, inclusive o professor. Se distrai com facilidade e não consegue recobrar a concentração. Com isso, acaba se sentindo desmotivado, e as abandona sem conclusão.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar	
245	Colégio 11	Avaliação 75	13	6	É importante fortalecer a autonomia, motivação e segurança dos alunos. Ressaltando suas potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento de seus conhecimentos.	Não consegue se concentrar nas atividades		
246	Colégio 11	Avaliação 76	13	6	O aluno demonstrou ser desorganizado (...) tem dificuldade de se manter concentrado e acaba se desmotivando.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar	
247	Colégio 11	Avaliação 76	13	6	É bastante indisciplinado. Inquieto, circula muito na sala e se envolve em muitos conflitos com colegas de sala.	É indisciplinado	É agitado, agressivo e impaciente	
248	Colégio 11	Avaliação 76	13	6	Se irrita quando é cobrado.	É agitado, agressivo e impaciente		
249	Colégio 11	Avaliação 76	13	6	Dificuldade de concentração, se dispersa com facilidade.	Não consegue se concentrar nas atividades		
250	Colégio 11	Avaliação 76	13	6	Precisa ser chamado atenção para que se mantenha no lugar.	É indisciplinado		
251	Colégio 11	Avaliação 76	13	6	É importante fortalecer a autonomia, motivação e segurança dos alunos. Ressaltando suas potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento de seus conhecimentos.	Não tem interesse para estudar		
252	Colégio 11	Avaliação 77	20	7	Tem ótima socialização. Demonstra concentração.	Tem bom relacionamento	É concentrado	
253	Colégio 11	Avaliação 77	20	7	É muita participativa.	É participativo e interessado		

254	Colégio 11	Avaliação 77	20	7	Fica nervosa se a sala estiver muito agitada.	É agitado, agressivo e impaciente		
255	Colégio 11	Avaliação 78	14	7	Apresenta dificuldade na atenção e concentração e tem problema visual.	Não consegue se concentrar nas atividades		
256	Colégio 11	Avaliação 78	14	7	A aluna é muito tímida, falta muito nas aulas, fala muito baixo e apresenta desânimo. Não interage com colegas e professores.	Tem dificuldade de relacionamento	Não tem interesse para estudar	
257	Colégio 11	Avaliação 78	14	7	Não gosta de ir para escola, tem medo.	Tem problemas emocionais		
258	Colégio 11	Avaliação 78	14	7	Demonstrou cansaço, apatia, desinteresse. Alegou sentir falta de apetite e cansaço.	É apático e inseguro		
259	Colégio 11	Avaliação 78	14	7	É importante fortalecer a autonomia, motivação e segurança dos alunos. Ressaltando suas potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento de seus conhecimentos.	Não tem interesse para estudar		
260	Colégio 11	Avaliação 79	12	6	Falta de concentração e se dispersa durante as aulas. Não gosta de vir para escola.	Não consegue se concentrar nas atividades		
261	Colégio 11	Avaliação 79	12	6	Não é muito sociável.	Tem bom relacionamento		
262	Colégio 11	Avaliação 79	12	6	Se contrariado reagem com choro.	Tem dificuldade de relacionamento		
263	Colégio 11	Avaliação 79	12	6	Na Sala de Recursos demonstrou boa socialização com professor e colegas, porém dispersava com facilidade.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem bom relacionamento	
264	Colégio 11	Avaliação 80	12	7	Apresenta dificuldade de concentração, problemas de relacionamento, é agressivo e indisciplinado, é imaturo e inquieto.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade de relacionamento	imaturo
265	Colégio 11	Avaliação 81	11	6	Apresenta dificuldade de atenção e concentração.	Não consegue se concentrar nas atividades		
266	Colégio 11	Avaliação 81	11	6	Está sempre disperso, e desorganizado, não entende as explicações, perde os materiais com muita frequência e responde com falta de educação quando questionado, tem uma linguagem imprópria para sua idade, e arruma conflito com os colegas, é muito desinteressado.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar	É indisciplinado
267	Colégio 11	Avaliação 81	11	6	Demonstra nervosismo, chora quando contrariado.	É agitado, agressivo e impaciente		
268	Colégio 11	Avaliação 82	13	6	É faltoso. Muita dificuldade em compreender, interpretar e se concentrar. Necessita de constante mediação. Tem bom relacionamento com colegas. Conversa muito. Presta mais atenção nos outros do que na aula.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem bom relacionamento
269	Colégio 11	Avaliação 83	14	7	Dificuldade de atenção e concentração e dificuldade visual.	Não consegue se concentrar nas atividades		
270	Colégio 11	Avaliação 83	14	7	É faltoso, não tem interesse, é bastante agressivo, xinga os colegas, não fica em seu lugar e	Não tem interesse para estudar	É agitado, agressivo e impaciente	É indisciplinado

					não segue as instruções. É bagunceiro e negligente.			
271	Colégio 11	Avaliação 83	14	7	O aluno relata desmotivação e não vê motivos para estudar.	Não tem interesse para estudar		
272	Colégio 11	Avaliação 83	14	7	Não gosta de ir para escola por causa dos problemas de saúde.	Não tem interesse para estudar		
273	Colégio 11	Avaliação 83	14	7	Dificuldade em fazer amizades.	Tem dificuldade de relacionamento		
274	Colégio 11	Avaliação 83	14	7	Na sala de recurso apresentou boa socialização, se dispersava com facilidade.	Não consegue se concentrar nas atividades		
275	Colégio 11	Avaliação 84	12	6	Dificuldade de atenção e concentração. Apresenta inquietude.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	
276	Colégio 11	Avaliação 84	12	6	Não consegue manter a concentração em uma atividade por muito tempo.	Não consegue se concentrar nas atividades		
277	Colégio 11	Avaliação 84	12	6	Não gosta de frequentar a escola.	Não tem interesse para estudar		
278	Colégio 11	Avaliação 84	12	6	Na sala de recurso apresentou boa socialização, se dispersava com facilidade.	Tem bom relacionamento	Não consegue se concentrar nas atividades	
279	Colégio 11	Avaliação 85	14	6	Demonstrou insegurança e dificuldade nas atividades.	É apático e inseguro	Tem dificuldade na aprendizagem	
280	Colégio 11	Avaliação 85	14	6	Dificuldade de aprendizagem. Muito falante, com dificuldade na concentração.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
281	Colégio 11	Avaliação 86	12	6	Disperso, desatento, baixo nível de concentração.	Não consegue se concentrar nas atividades		
282	Colégio 12	Avaliação 87	11	6	O aluno foi encaminhado para a avaliação pedagógica especializada no contexto escolar devido, falta de atenção e concentração, agitação e dificuldade de raciocínio lógico matemático.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	
283	Colégio 12	Avaliação 87	11	6	Apresenta desorganização, indisciplina, tem problemas para concentrar-se, tudo que vai fazer precisa de auxílio.	É indisciplinado	Não consegue se concentrar nas atividades	
284	Colégio 12	Avaliação 87	11	6	Parece estar desconectado da realidade.	Não consegue se concentrar nas atividades		
285	Colégio 12	Avaliação 87	11	6	Agitado, sem limite, não respeita os colegas nem os professores, gosta de chamar a atenção com gracinhas para ser o centro das atenções.	É agitado, agressivo e impaciente	É indisciplinado	
286	Colégio 12	Avaliação 88	15	7	Não corresponde na execução das tarefas, sempre disperso, não pede ajuda, não demonstra interesse em entender e fazer as atividades.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar	
287	Colégio 12	Avaliação 88	15	7	Demonstrou indiferença e apatia.	É apático e inseguro		
288	Colégio 12	Avaliação 88	15	7	Não interage espontaneamente	Não tem interesse para estudar		
289	Colégio 13	Avaliação 89	10	6	Foram apresentadas as seguintes queixas: Inquieto, indisciplinado, não se concentra, não realiza as	É agitado, agressivo e impaciente	É indisciplinado	Não consegue se concentrar nas atividades

					atividades de casa e dificilmente conclui as atividades propostas em sala de aula, socializa-se bem com os colegas distraindo os mesmos com suas atitudes.			
290	Colégio 13	Avaliação 89	10	6	Durante o processo avaliativo o aluno manteve-se quieto, concentrado, porém manteve um bom relacionamento com a professora e demais colegas.	Tem bom relacionamento		
291	Colégio 13	Avaliação 90	13	6	Foram apresentadas as seguintes queixas: Não realiza as atividades em sala, não participa das aulas, agride verbalmente os colegas, conversa muito e atrapalha a aula com brincadeiras. Não atende as solicitações dos professores.	É indisciplinado	É agitado, agressivo e impaciente	
292	Colégio 13	Avaliação 90	13	6	Durante o processo avaliativo o aluno teve muita dificuldade para se concentrar e realizar as atividades propostas, necessitando mediação constante da professora.	Não consegue se concentrar nas atividades		
293	Colégio 13	Avaliação 90	13	6	O processo de avaliação em contexto com este aluno ficou em defasagem, pois o mesmo se recusava a realizar as atividades propostas e atrapalhava os outros alunos que estavam realizando a avaliação.	É indisciplinado		
294	Colégio 13	Avaliação 90	13	6	Na matemática não realizou as operações, alegando não saber fazer, não realizou as situações problemas, justificando estar com dores de cabeça.	Tem dificuldade na aprendizagem		
295	Colégio 13	Avaliação 91	12	6	O aluno foi encaminhado para Avaliação Diagnóstica no Contexto Escolar, pelos professores da sala comum, por apresentar defasagem de conteúdos acadêmicos, baixo rendimento nas aulas, ter dificuldade de concentração e memorização, especialmente na disciplina de matemática.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
296	Colégio 13	Avaliação 91	12	6	Os professores relatam que o estudante, no geral, tem boa socialização com os colegas, mas, por vezes conversa muito e provoca os seus pares.	Tem bom relacionamento	É agitado, agressivo e impaciente	
297	Colégio 13	Avaliação 91	12	6	Os professores relatam ainda que, o aluno apresenta "falta de autonomia" para desenvolver as atividades propostas, pois, ele se distrai e "conversa muito durante as aulas".	Não consegue se concentrar nas atividades		
298	Colégio 13	Avaliação 91	12	6	Durante o processo avaliativo, o aluno mostrou-se alegre e receptivo às atividades diagnósticas propostas. Comunicou-se de forma natural, demonstrou interesse em relatar sobre fatos, acontecimentos familiares, interesses pessoais e realizou questionamentos.	É alegre		
299	Colégio 13	Avaliação 92	12	6	Em relatório preenchido pelos professores, consta que o aluno é distraído, apresenta dificuldades em terminar as atividades, queixa-se que não consegue fazer, não interpreta textos, necessita de	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	

					ajuda para realizar as atividades, esquece de trazer os materiais, é lento na realização das atividades propostas.			
300	Colégio 13	Avaliação 92	12	6	Durante o processo avaliativo o aluno mostrou-se inseguro, mas receptivo às propostas. Comunicou-se de forma espontânea, demonstrou interesse em relatar sobre os fatos, acontecimentos familiares, interesses pessoais e realizou questionamentos.	É apático e inseguro		
301	Colégio 13	Avaliação 92	12	6	Durante a produção, o aluno dispersou-se, conversou sobre outros assuntos e relatou desânimo com relação aos estudos demonstrando baixa autoestima.	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar	
302	Colégio 13	Avaliação 93	12	7	O aluno foi encaminhado para Avaliação Diagnóstica no Contexto Escolar, pelos professores da sala comum, por apresentar falta de interesse em fazer as atividades propostas em sala de aula.	Não tem interesse para estudar		
303	Colégio 13	Avaliação 93	12	7	Os professores da Sala Comum relataram ainda que, o aluno necessita de apoio e de explicações individualizadas e, devido às conversas e desinteresse nos conteúdos trabalhados, não consegue concluir as atividades propostas em sala de aula.	Tem dificuldade na aprendizagem		
304	Colégio 13	Avaliação 93	12	7	Os professores relatam ainda que, o aluno tem boa socialização com os colegas, mas distrai-se com muita facilidade, devido essa distração, não consegue terminar as atividades propostas em sala de aula, em tempo hábil e os conteúdos sempre ficam defasados.	Tem bom relacionamento	Não consegue se concentrar nas atividades	
305	Colégio 13	Avaliação 93	12	7	Durante o processo avaliativo o aluno mostrou-se receptivo às atividades diagnósticas propostas. Relatou que gostaria de estudar na sala de recursos para melhorar na escola.	É disciplinado		
306	Colégio 13	Avaliação 93	12	7	O aluno frequentou sala de apoio, no ano de 2018. Reprovou o 6º ano, no ano de 2018 e foi aprovado do 6º para o 7º ano em 2019.	Tem dificuldade na aprendizagem		
307	Colégio 13	Avaliação 94	12	7	O aluno foi encaminhado para Avaliação Diagnóstica no Contexto Escolar, pelos professores da sala comum, por apresentar defasagem de conteúdos acadêmicos, baixo rendimento nas aulas, ter dificuldade de concentração e memorização, muitas vezes fica "parado" segundo os professores relataram, "parece que fica num mundo paralelo".	Não consegue se concentrar nas atividades		
308	Colégio 13	Avaliação 94	12	7	Os professores da Sala Comum relataram ainda que, o aluno necessita de apoio e de explicações individualizadas e,	Tem dificuldade na aprendizagem		

					mesmo assim não consegue concluir as atividades propostas.			
309	Colégio 13	Avaliação 94	12	7	Os professores relatam ainda que, o aluno tem boa socialização com os colegas, mas distrai-se com muita facilidade, "quando não está no mundo paralelo", devido essa distração, não consegue terminar as atividades propostas na sala de aula em tempo hábil.	Não consegue se concentrar nas atividades		
310	Colégio 13	Avaliação 94	12	7	Durante o processo avaliativo o aluno mostrou-se receptivo às atividades diagnósticas propostas, mas algumas vezes ficava quieto, não falava e olhava para um lugar fixo. Relatou que gostaria de estudar na sala de recursos porque está com notas baixas.	É disciplinado		
311	Colégio 13	Avaliação 94	12	7	O aluno reprovou o 3º ano, no ano de 2015 e foi Aprovado pelo Conselho de Classe, do 6º para o 7º ano, no ano de 2019.	Tem dificuldade na aprendizagem		
312	Colégio 13	Avaliação 95	13	7	O aluno foi encaminhado para Avaliação Diagnóstica no Contexto Escolar, pelos professores da sala comum, por apresentar defasagem de conteúdos acadêmicos, baixo rendimento nas aulas, ter dificuldade de concentração e memorização, e não ter interesse em fazer as atividades propostas em sala de aula.	Tem dificuldade na aprendizagem		
313	Colégio 13	Avaliação 95	13	7	Os professores da Sala Comum relataram ainda que, o aluno necessita de apoio e de explicações individualizadas e, mesmo assim não consegue concluir as atividades propostas em sala de aula.	Tem dificuldade na aprendizagem		
314	Colégio 13	Avaliação 95	13	7	Os professores relatam ainda que, o aluno tem boa socialização com os colegas, mas distrai-se com muita facilidade, gosta de "contar piadas e, chamar atenção dos colegas para ele", devido essa distração, não consegue terminar as atividades propostas na sala de aula em tempo hábil e os conteúdos sempre ficam defasados.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem bom relacionamento	
315	Colégio 13	Avaliação 95	13	7	Durante o processo avaliativo o aluno mostrou-se receptivo às atividades diagnósticas propostas.	É disciplinado		
316	Colégio 13	Avaliação 95	13	7	O aluno reprovou o 3º ano, no ano de 2014 e no 6º ano, no ano de 2018, frequentou sala de apoio em 2018 e, foi aprovado pelo Conselho de Classe, do 6º e 7º ano, no ano de 2019.	Tem dificuldade na aprendizagem		
317	Colégio 14	Avaliação 96	11	6	Em relação ao comportamento apresentou dificuldades de auto regulação, conversa assuntos alheios a sala de aula, se envolve em conflitos, é agitado, disperso e falante.	É agitado, agressivo e impaciente	Não consegue se concentrar nas atividades	
318	Colégio 14	Avaliação 96	11	6	Segundo a avó materna que possui a guarda do aluno desde os 9 meses de vida, o aluno não aceita os limites, possui temperamento nervoso e	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	

					ansiedade (come compulsivamente).			
319	Colégio 14	Avaliação 96	11	6	O aluno estabeleceu um bom relacionamento com a professora, realizando todas as atividades propostas na SRM, mas também apresentou insegurança e dificuldades de concentração durante a realização das atividades.	É apático e inseguro	Não consegue se concentrar nas atividades	
320	Colégio 14	Avaliação 97	13	7	Segundo relato dos professores a aluna não se concentra, tem dificuldades na interpretação de textos e enunciados, na oralidade se recusa a ler em voz alta.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
321	Colégio 14	Avaliação 97	13	7	Em relação ao comportamento se dispersa com conversas paralelas	Não consegue se concentrar nas atividades		
322	Colégio 14	Avaliação 98	13	7	Apresenta um comportamento muito agitado, inquieto, questionador, com oscilação de humor (irritabilidade), dificuldades no desenvolvimento de habilidades para o convívio social no ambiente escolar, não respeita as regras, pede para sair da sala com frequência, fica andando pelo pátio do colégio. Tem dificuldade de autorregulação.	É ansioso	É agitado, agressivo e impaciente	
323	Colégio 14	Avaliação 98	13	7	O aluno demonstrou significativa ansiedade e desatenção frente as atividades para sondagem na SRM.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	
324	Colégio 14	Avaliação 99	11	6	Em relação ao comportamento se dispersa muito fácil, sai da carteira durante as aulas, não apresenta compromisso e responsabilidade com as tarefas, não traz o material didático, livros, cadernos. Apresenta atitudes infantis.	Não consegue se concentrar nas atividades	É indisciplinado	
325	Colégio 14	Avaliação 99	11	6	No teste de informação social ficou inseguro, perguntando o que deveria responder, mas relatou com coerência os seus dados pessoais e preferências.	É apático e inseguro		
326	Colégio 14	Avaliação 99	11	6	De modo geral percebe-se que o aluno apresentou lentidão e insegurança na realização das atividades. Solicitou com frequência auxílio da professora diante das dificuldades.	É apático e inseguro		
327	Colégio 14	Avaliação 100	11	6	Segundo relato dos professores a aluna se recusa a realizar as atividades propostas, é muito agitada, inquieta e desinteressada.	É ansioso	Não tem interesse para estudar	É agitado, agressivo e impaciente
328	Colégio 14	Avaliação 100	11	6	Apresentou comportamento preocupante, pois não respeita as regras, os colegas, conversa, brinca, entra na sala gritando ou falando alto, fala palavras de baixo calão, responde, sai da sala sem autorização (dificilmente retorna), bate a porta, fica andando pelo pátio do colégio, muitas vezes descalça, atrapalha outras turmas batendo nas portas ou empurrando os colegas.	É indisciplinado		
329	Colégio 14	Avaliação 100	11	6	A mãe relatou que a aluna tem dificuldade porque não tem interesse em estudar, dispersa com facilidade, fica inquieta,	Não tem interesse para estudar		

					conversa muito alto e ri sem motivos, não tem cuidados com sua aparência pessoal e vestuário, apresenta dificuldade para dormir seu sono é muito agitado. Toma medicação risperidona			
330	Colégio 14	Avaliação 100	11	6	A aluna demonstrou significativa ansiedade frente as atividades para a sondagem na SRM, muitas vezes saia da sala deixando incompleto o que era proposto	É agitado, agressivo e impaciente		
331	Colégio 14	Avaliação 101	13	7	Segundo relato dos professores ele apresenta dificuldades na leitura, interpretação de texto, compreensão dos conteúdos, não se concentra, muitas vezes parece se desligar da realidade envolvido em seus pensamentos, não conclui as atividades solicitadas, desorganizado com os materiais.	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	
332	Colégio 14	Avaliação 101	13	7	Em relação ao comportamento em alguns momentos é educado, quieto, em outros está agitado, conversa, brinca e tumultua a aula.	É agitado, agressivo e impaciente		
333	Colégio 14	Avaliação 101	13	7	O aluno estabeleceu um bom relacionamento com a professora, realizando todas as atividades solicitadas na SRM.	Tem bom relacionamento		
334	Colégio 14	Avaliação 102	13	6	Em relação ao comportamento o aluno é quieto, tímido, calmo, educado, esforçado e prestativo	É disciplinado	Tem dificuldade de relacionamento	
335	Colégio 14	Avaliação 102	13	6	O aluno estabeleceu um bom relacionamento com colegas e professora, realizando todas as atividades propostas na SRM, com empenho e esforço.	Tem bom relacionamento		
336	Colégio 14	Avaliação 102	13	6	Em observação do histórico escolar, tem-se que o aluno reprovou 2 anos no 3º ano do Ensino Fundamental e está matriculado no Programa Sala de Apoio à Aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática neste ano de 2018.	Tem dificuldade na aprendizagem		
337	Colégio 14	Avaliação 103	12	6	Em relação ao comportamento é infantil para sua idade, se dispersa com facilidade, é calmo, em alguns momentos apático e desmotivado.	Não consegue se concentrar nas atividades	É apático e inseguro	Não tem interesse para estudar
338	Colégio 14	Avaliação 103	12	6	O aluno estabeleceu um bom relacionamento com a professora, realizando todas as atividades propostas na SRM	Tem bom relacionamento		
339	Colégio 14	Avaliação 104	S/I	7	Segundo relatos dos professores do Ensino Regular o aluno é muito disperso, distraído, tem dificuldades de concentração, assimilação dos conteúdos, tem noções básicas da escrita, porém apresenta erros ortográficos e omissões de letras. Devido as dificuldades apresentadas muitas vezes se recusa a fazer as atividades propostas.	Não consegue se concentrar nas atividades	Tem dificuldade na aprendizagem	
340	Colégio 14	Avaliação 104	S/I	7	O pai relatou que seu filho desde o início da escolarização apresentava dificuldades de aprendizagem, que o mesmo morava com a mãe que não lhe dava muita atenção e ela faleceu	Tem dificuldade na aprendizagem		

					quando ele tinha 10 anos de idade. No momento está morando com a avó paterna, não está frequentando nenhuma atividade extracurricular, faz amizades com facilidade, cuida da sua aparência pessoal, auxilia nas tarefas domésticas e é prestativo,			
341	Colégio 14	Avaliação 104	S/I	7	Em observação ao histórico escolar, tem-se que o aluno iniciou a sua escolarização no 1º ano do Ensino Fundamental, reprovou no 2º ano, frequentou SA de LP em 2016 e 2017, foi reprovado em 2017 no 7º ano.	Tem dificuldade na aprendizagem		
342	Colégio 14	Avaliação 105	13	7	Segundo relato dos professores ele demora para se concentrar, fica disperso em sala de aula, é inseguro e pouco participativo, apresenta dificuldades para compreender e assimilar os conteúdos trabalhados.	Não consegue se concentrar nas atividades	É apático e inseguro	
343	Colégio 14	Avaliação 105	13	7	Em relação ao comportamento é inquieto, brinca e conversa muito em sala.	É agitado, agressivo e impaciente		
344	Colégio 14	Avaliação 105	13	7	O aluno estabeleceu um bom relacionamento com a professora, realizando todas as atividades propostas na SRM	Tem bom relacionamento		
345	Colégio 14	Avaliação 106	14	7	Segundo relato dos professores ele apresenta dificuldade na compreensão dos conteúdos, baixa concentração, é agitado, desatento, desinteressado e dificilmente conclui as atividades propostas. Em relação ao comportamento, ele conversa, tem brincadeiras inadequadas, provoca os colegas.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	Não tem interesse para estudar
346	Colégio 14	Avaliação 106	14	7	O aluno estabeleceu um bom relacionamento com a professora, realizando todas as atividades propostas na SRM	Tem bom relacionamento		
347	Colégio 14	Avaliação 106	14	7	Em observação ao histórico escolar, tem-se que o aluno foi aprovado por conselho de classe em 2015 no 6º ano, reprovou em 2016 e 2017 no 7º ano; frequentou SA de LP e Matemática em 2015, 2016 e 2017.	Tem dificuldade na aprendizagem		
348	Colégio 14	Avaliação 107	13	7	O aluno foi encaminhado para a SRM por apresentar parecer de neuropediatria de Deficiência Intelectual Leve e TDAH emitido por médico e os professores relataram oralmente que o aluno faz suas atividades incompletas, é distraído, agitado, tem dificuldades de aprendizagem e necessita de um tempo maior para concluir suas atividades.	Não consegue se concentrar nas atividades	É agitado, agressivo e impaciente	Tem dificuldade na aprendizagem
349	Colégio 14	Avaliação 107	13	7	Na SRM o aluno tem frequência parcial, falou e se expressou bem, porém demonstrou muita ansiedade, tentou terminar as atividades sem prestar atenção nos enunciados.	É ansioso		
350	Colégio 14	Avaliação 107	13	7	É querido, mas quando é solicitado para fazer as atividades reclama sempre que está cansado e não gosta de estudar, fez as	Tem dificuldade na aprendizagem	Não consegue se concentrar nas atividades	Não tem interesse para estudar

				<p>atividades embora demonstrou desmotivação nos estudos, colaborou, soube trabalhar em grupo, socializou-se com os colegas. Participou interagindo nas conversas, mas acabou repetindo ingenuamente muitos termos utilizados pelos colegas de forma descontextualizada. Apresentou dificuldade para concentrar-se e na memorização e assimilação dos conteúdos de matemática.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--