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 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ELENICE DE SOUZA

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR

CASCAVEL – PR
2024

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 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ELENICE DE SOUZA

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO NA ÁREA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

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 aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Lídia Sica Szymanski

CASCAVEL – PR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Souza, Elenice de
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO NA ÁREA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR / Elenice de Souza; orientadora Maria Lídia Sica Szymanski. -- Cascavel, 2024.
195 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. psicopedagogia escolar;. 2. teoria histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica;. 3. atuação institucional do psicopedagogo escolar; . 4. avaliação psicopedagógica no contexto escolar.. I. Szymanski, Maria Lídia Sica , orient. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

ELENICE DE SOUZA

Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: implicações para a atuação do psicopedagogo escolar

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

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

Nerli Nonato Ribeiro Mori
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cascavel, 10 de setembro de 2024

DEDICATÓRIA

À minha família e aos professores, que me orientaram
Com sabedoria, paciência e paixão,
Inspiraram-me, nunca me deixaram desacreditar da educação,
No poder do conhecimento.

Aos alunos que, com olhar de esperança de quem espera,
Mantiveram em mim a vontade de aprender,
Mesmo ao fim da carreira, a bonança do conhecimento fez renascer,
Fez um desejo viver.

A todos, minha inteira gratidão,
Por tornarem esta jornada verdadeira,
Dedico esta dissertação
Com amor e respeito a vida inteira.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço de palavras e reflexões, agradeço de coração aos que me sustentaram e me inspiraram ao longo desta jornada acadêmica. Em especial, à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Maria Lídia Sica Szymanski, com quem tive o privilégio de estar no início da minha vida acadêmica, nos anos 1990, e agora, com amor incrível, acompanha-me no último trajeto.

Ao meu companheiro de todas as horas, Paulo Sérgio Guimarães, que brilhava quando tratávamos desta jornada, proporcionando-me as condições necessárias, o que incluía advertências e convocações para o estudo, revisão e abastecimento do carro para minhas idas e vindas a Cascavel.

À minha mãe, que, por ser professora aposentada respeitava e cuidava dos afazeres para que eu me dedicasse aos estudos, sempre chamando atenção para o compromisso político e ético de quem se dispõe a estudar.

Aos meus amados irmãos, Janice e Gefferson, que amo além da vida e que não deixavam de expressar o espanto e o respeito à minha escolha de aprofundar conhecimentos.

Aos meus quatro sobrinhos, Amanda, Fabíola, Arthur e Luiz Henryque, que demonstravam admiração ao ver a “MADA” dedicada ao mestrado depois de tantos anos de atividade profissional, já aposentada e ainda pensando em melhorar a educação. Sou grata por me auxiliarem com as questões tecnológicas, com incentivos sem fim. Espero deixar o vigor da vida em qualquer tempo da existência.

Às amizades que floresceram como flores no jardim da minha vida, trazendo cor e fragrância aos dias mais sombrios. É maravilhoso encontrá-los durante as aulas, compartilhando as angústias, as dúvidas, as procrastinações, sempre acolhidas com amor e respeito e finalizadas com palavras de encorajamento – inesquecíveis!!

Aos meus professores e mentores, que foram faróis, guiando-me com sabedoria e conhecimento. Quando tudo parecia confuso e escuro, a luz e o caminho surgiam nas palavras de quem conhece o caminho e os percalços.

Às noites insones e às páginas em branco, que me desafiaram, pois me lembraram da busca incansável pelo entendimento que parecia ataboalhado e sem consistência, por isso, as palavras repetidas pela amiga de todas as horas, Elissiane Zen: “Amiga, vai dar tudo certo”, e dava mesmo, com o apoio dela, sempre dava.

À Marlene Rosa, amizade que trazia luz e calor na minha jornada pela crença no conhecimento e na dimensão política desta atividade.

Essas pessoas me deram amor e apoio incondicionais, que foram como raízes profundas, fornecendo alicerces firmes para os meus propósitos.

No vasto campo que é o conhecimento, deixo minha gratidão e reverência, sabendo que esta dissertação é uma pequena contribuição para a ampla tapeçaria de novas produções e reformulações teóricas.

Às horas de solidão e dúvida, que me desafiaram a persistir e acreditar em mim mesma, ainda quando tudo parecia incerto.

Que estas palavras impressas inspirem outros a buscarem respostas às perguntas que permaneceram e a outros intriguem, e que a busca pelo conhecimento continue a enriquecer nossas vidas em qualquer tempo.

Menciono novamente minha orientadora, cujo legado e impacto na minha vida são uma fonte constante de inspiração e motivação.

Assinado com profunda gratidão, esperança, respeito e humildade.

EU SÓ A DEUS

Mercedes Sosa

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente Que
a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria
Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente Que
a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria
Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente Pois
não posso dar a outra face
Se já fui machucado brutalmente
Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte Toda
pobre inocência desta gente
É um monstro grande e pisa forte
Toda pobre inocência desta gente
Eu só peço a Deus
Que a mentira não me seja indiferente
Se um só traidor tem mais poder que um povo Que
este povo não esqueça facilmente
Eu só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente
Sem ter que fugir desenganado
Pra viver uma cultura diferente

SOUZA, Elenice de. **Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: implicações para o trabalho na área da Psicopedagogia Escolar.** 2024. 195f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e processos de ensino e aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para o trabalho na área da Psicopedagogia Escolar. Considera-se esta investigação importante, tendo em vista a ausência de produções científicas que se refiram ao Serviço de Psicopedagogia Escolar pautado nessa base teórica e a constatação de que o município investigado conta com o psicopedagogo em 31 das 36 escolas que compõem a rede municipal de ensino há aproximadamente 20 anos. Descreve-se uma pesquisa-ação realizada em 2018, a qual, utilizando-se de questionários respondidos presencialmente, com perguntas abertas e fechadas, buscou compreender as contribuições da avaliação realizada pelo psicopedagogo escolar para a prática pedagógica em sala de aula do ensino regular, considerando o papel da avaliação no contexto escolar. Os resultados dessa pesquisa indicaram inconsistências importantes. Apesar do tempo decorrido, tendo em vista a relevância e a atualidade do seu objeto, e o fato de envolver 239 professores, 16 coordenadores pedagógicos e 16 psicopedagogos, abrangendo 50% das escolas do município investigado, julgou-se importante, nesta dissertação, atribuir um tratamento científico aos dados já coletados em 2018, recorrendo-se a cálculos percentuais, à Análise de Conteúdo proposta por Bardin e ao Método Dinâmico-Causal enunciado por Vigotski. Os resultados foram analisados com base nas contribuições da THC, refletindo-se sobre as relações entre genericidade humana a partir das categorias de análise definidas pelo Método Dinâmico-Causal, considerando o uso de instrumentos e signos, funções psicológicas superiores, zona de desenvolvimento iminente, com o intuito de explicar a natureza social do psiquismo humano e suas implicações para a atuação psicopedagógica escolar, envolvendo avaliação, intervenção e sua atuação institucional. Na sequência, analisou-se a Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia de Toledo, elaborada em 2020, resultante do trabalho realizado a partir da pesquisa-ação de 2018, buscando evidenciar as suas inconsistências e lacunas. Conclui-se ser importante que a atuação do psicopedagogo escolar, para além da avaliação dos estudantes em situação de atraso no desenvolvimento escolar, considere as condições objetivas necessárias para a aprendizagem, levando em conta as atividades-guia do desenvolvimento propostas pela THC. Propõe-se que a atuação do psicopedagogo escolar se estenda à dimensão institucional, uma vez que esse profissional dispõe de recursos para apoiar a escola na compreensão e no trabalho pedagógico com os estudantes. Além disso, considera-se que ao Serviço de Coordenação em nível de sistema cabe a promoção de ações que propiciem, aos psicopedagogos das diferentes escolas, condições para a análise coletiva de seus processos de ensino. Com base nessas considerações, relatam-se experiências bem-sucedidas de intervenções psicopedagógicas institucionais com vistas ao desvelamento das causas das propaladas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, e a consolidação de projeto psicopedagógicos inclusivos.

Palavras-chave: psicopedagogia escolar; teoria histórico-cultural; pedagogia histórico–crítica; atuação institucional do psicopedagogo escolar; avaliação psicopedagógica no contexto escolar.

SOUZA, Elenice de. L**earning and development from the perspective of Historical-Cultural Psychology**: implications for work in School Psycho-pedagogy. 2024. 195f. Dissertation (Master's). Postgraduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Line of Research: Teacher Training and Teaching and Learning Processes, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This master's research investigated the contributions of the Historical-Cultural Theory (HCT) to work in School Psycho-pedagogy. This research is considered important because of the lack of scientific productions referring to the School Psycho-pedagogy Service based on this theoretical basis and the fact that the municipality investigated has had a psycho-pedagogue in 31 of the 36 schools that make up the municipal education network for approximately 20 years. An action research project carried out in 2018 is described, which, using questionnaires answered in person, with open and closed questions, sought to understand the contributions of the evaluation carried out by the school psycho-pedagogue to the pedagogical practice in the regular education classroom, considering the role of assessment in the school context. The results of this research indicated important inconsistencies. Despite the time that has elapsed, given the relevance and topicality of its subject, and the fact that it involved 239 teachers, 16 pedagogical coordinators, and 16 psycho-pedagogues, covering 50% of the schools in the municipality investigated, it was considered important in this dissertation to give a scientific treatment to the data already collected in 2018, using percentage calculations, the Content Analysis proposed by Bardin and the Dynamic-Causal Method enunciated by Vygotsky. The results were analyzed based on the contributions of Historical-Cultural Theory, reflecting on the relationships between human genericity from the categories of analysis defined by the Dynamic-Causal Method, considering the use of instruments and signs, higher psychological functions, zone of imminent development, to explain the social nature of the human psyche and its implications for school psycho-pedagogical action, involving assessment, intervention and its institutional performance. Next, we analyzed the Work Proposal for the Toledo Psycho-pedagogy Service, drawn up in 2020, resulting from the work carried out from the 2018 action research, seeking to highlight its inconsistencies and gaps. It is concluded that it is important for the school psychologist's work, in addition to assessing students with delayed school development, to consider the objective conditions necessary for learning, considering the developmental guide activities proposed by Historical-Cultural Theory. It is proposed that the work of the school psycho-pedagogue should extend to the institutional dimension since this professional has the resources to support the school in understanding and working pedagogically with the students. In addition, it is considered that the Coordination Service at the system level is responsible for promoting actions that provide psycho-pedagogues from different schools with conditions for the collective analysis of their teaching processes. Based on these considerations, we report on successful experiences of institutional psycho-pedagogical interventions aimed at uncovering the causes of students' so-called learning difficulties and consolidating inclusive psycho-pedagogical projects.

Keywords: school psycho-pedagogy; cultural-historical theory; critical-historical pedagogy; institutional work of the school psycho-pedagogue; psycho-pedagogical assessment in the school context.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1 –	Pesquisas descartadas – 1ª Etapa	43
Quadro 2 –	Obras selecionadas para a pesquisa – 1ª Etapa	45
Quadro 3 –	Dissertações e Teses publicadas relacionadas aos descritores “THC AND atuação do psicopedagogo” – 2ª Etapa	51
Quadro 4 –	Dissertações e Teses publicadas relacionadas aos descritores “THC AND atuação do psicopedagogo” – 3ª Etapa	57
Quadro 5 –	Roteiro de testes para avaliação psicopedagógica no contexto escolar	127
Quadro 6 –	Avaliação dos processos mentais básicos	132
Quadro 7 –	Análise de atividades de escrita	168

LISTA DE FIGURAS

Figura **Título** **Pág.**

Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (PPP de 2012)..... 32
Figura 2 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (PPP de 2020)..... 33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico **Título** **Pág.**

Gráfico 1 - Participação docente no processo de Avaliação Psicopedagógica..... 104
Gráfico 2 - Formas de devolutiva do psicopedagogo para o professor 105
Gráfico 3 - Formas de contato com o relatório final 106
Gráfico 4 - Contribuição do relatório de avaliação para a aprendizagem 107
Gráfico 5 - O relatório de avaliação trouxe elementos que contribuíram para a recondução e/ou ajustes em sua prática docente diária? 107
Gráfico 6 - O processo de aprendizagem do aluno foi favorecido pela Avaliação Psicopedagógica? 107
Gráfico 7 - Você, professor, se sentiu apoiado, favorecido pelo resultado da avaliação Psicopedagógica?..... 107
Gráfico 8 - Nível de envolvimento da escola com os alunos com NEEs 108
Gráfico 9 - Principal contribuição da avaliação psicopedagógica para o processo pedagógico..... 109
Gráfico 10 - Contribuições da avaliação intelectiva para o processo pedagógico.... 110
Gráfico 11 - O que faz um Psicopedagogo no âmbito escolar? 111
Gráfico 12 - Quais suas funções?..... 112
Gráfico 13 - O que a escola espera deste especialista? 112
Gráfico 14 - Que contribuições o Psicopedagogo proporciona aos alunos e à instituição de ensino?..... 113
Gráfico 15 - Como se relacionam e se articulam as ações do coordenador e do Serviço de Psicopedagogia na escola?..... 114
Gráfico 16 - Ações acerca da Diversidade nas escolas da Rede Pública Municipal 115
Gráfico 17 - Em que ano escolar incide o maior número de queixas relativas às dificuldades para aprender? 115
Gráfico 18 - O que a Avaliação Psicopedagógica prioriza?..... 117
Gráfico 19 - Qual o foco da Avaliação Psicopedagógica?..... 117
Gráfico 20 - Você, Psicopedagogo, consegue centrar sua ação na identificação das capacidades, habilidades e motivações do aluno avaliado?..... 118
Gráfico 21 - O contato que você tem com as Avaliações Psicopedagógicas contribui para as intervenções Psicopedagógicas?..... 119
Gráfico 22 - Em que estão centradas as ações dos psicopedagogos? 120
Gráfico 23 - A escola tem se movimentado para quê?..... 121
Gráfico 24 - Qual a contribuição da Avaliação Psicopedagógica?..... 121
Gráfico 25 - Os instrumentos para Avaliação Psicopedagógica contribuem para a identificação dos pontos nodais que deram origem às dificuldades para aprender?..... 122
Gráfico 26 - Comentários da citação de Leontiev 123
Gráfico 27 - Como você contribui, a partir do contato com os alunos com dificuldades para aprender, com a aprendizagem da instituição que ensina?..... 124

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
APAEs	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DI	Deficiência Intelectual
FPE	Funções Psíquicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IES	Instituições de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NAEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
NEADI	Núcleo de Estudos e Atendimento à Diversidade e à Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais
PEE	Programa de Educação Especial
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SD	Superdotação
SMED	Secretaria Municipal da Educação
TDE	Teste de Desempenho Escolar

THC	Teoria Histórico-Cultural
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPIAS	*Union of the Phisically Impaired Against Segregation*
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
NDA	Nível de Desenvolvimento Atual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS 26

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA 26

1.1.1 A Psicopedagogia no Brasil 26

1.1.2 O serviço de psicopedagogia escolar em Toledo – PR 30

1.2 DESCREVENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS 34

2 A PSICOPEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS ACADÊMICAS PRODUZIDAS ENTRE 2018 E 2023 41

3 DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DA GENERECIDADE HUMANA 62

3.1 A ESCOLA SOVIÉTICA 62

3.2 A NATUREZA SOCIAL DO PSIQUISMO HUMANO 66

3.3 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES ... 70

3.4 ATIVIDADE-GUIA DO DESENVOLVIMENTO E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR 79

3.5 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 90

4 REANÁLISE DA PESQUISA "AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: PRA QUE TE QUERO?" 99

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO EM 2018 101

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS EM 2024 103

4.2.1 Questionário aplicado às professoras 103

4.1.2 Questionário aplicado aos coordenadores 111

4.2.3 Questionário aplicado aos psicopedagogos 116

5 APRESENTAÇÃO ANALÍTICA DA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O SERVIÇO DE PSICOPEDAGOGIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO - PR 126

5.1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES 129

5.2 ANÁLISE DO PROCESSO AVALIATIVO PROPOSTO 142

6 A BUSCA DE UM NOVO CAMIMHO PARA A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR A PARTIR DA INTERSECÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 145

6.1 ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR 145

6.2 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR 149

6.3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR 153
6.4 ATUAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: EXPERIÊNCIAS PAUTADAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 163
6.4.1 Compreendendo as queixas dos professores com relação à produção escrita dos estudantes 164
6.4.2 Análise de atividades de Língua Portuguesa..... 167
6.5 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL ESCOLAR 172
CONSIDERAÇÕES FINAIS 177
REFÊRENCIAS 182
APÊNDICES 189
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES 189
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES 190
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PSICOPEDAGOGOS 191
APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA 192

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o propósito de investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para o trabalho na área da Psicopedagogia Escolar. O interesse por essa temática foi sendo gestado no decorrer dos 35 anos de minha[1] atuação na rede municipal de ensino de Toledo - PR, alguns dos quais destinados às funções de gestão da Secretaria Municipal da Educação (SMED), na coordenação do Serviço de Psicopedagogia Escolar e da Educação Especial. Nesse contexto, a prática de revisão de relatórios de Avaliação Psicopedagógica foi recorrente, além da realização dessas avaliações no contexto escolar, de formações em serviço e de assessoramento pedagógico em escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

No curso desses anos, as inquietações foram se avolumando na medida em que realizava e supervisionava os processos de avaliação de estudantes em atraso na aprendizagem escolar, verificando que esses processos de avaliação pouco contribuíam com a aprendizagem do estudante. Não ouvia em conselhos de classe ou em outros momentos de discussão, denominados de hora-atividade, qualquer comentário ou alusão ao relatório avaliativo de algum aluno que não fosse para ratificar seu desempenho acadêmico. Os relatórios, aos quais tive acesso ao longo desses anos, não continham informações além da descrição da história de vida do estudante, o que sabia e o que não sabia. Geralmente, esses documentos centravam-se na identificação das dificuldades de aprendizagem do educando, com ênfase em aspectos e conteúdos que não dominava.

Ao passo em que fui tendo contato com os postulados da THC, sobretudo com relação aos fundamentos da defectologia, passei a ter maior interesse em compreender como esses fundamentos se relacionam com a prática escolar, seja a psicopedagógica, a Educação Especial ou mesmo o ensino comum. Participei de vários eventos ofertados pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) que discutiam essa temática. O município de Toledo - PR também investiu em estudos

[1] Neste texto, ao se referir exclusivamente a informações da pesquisadora, utiliza-se a primeira pessoa do singular; nas demais situações, padronizou-se a forma impessoal.

relativos à THC e à Pedagogia Histórico-Crítica junto aos professores da rede, o que fez aumentar o meu desejo em entender como o serviço de psicopedagogia escolar seria orientado por esses postulados, indo além do processo avaliativo.

Em vista disso, busquei obras que tivessem por propósito essa aproximação, mas não encontrava nada que me satisfizesse, pois eram superficiais e não chegavam ao entendimento que pretendia, ou seja, pensar a atuação psicopedagógica escolar nas bases teóricas previstas na *Proposta Pedagógica Curricular Ensino Fundamental (anos iniciais) Rede Pública Municipal*, elaborada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop, 2020).

Nos relatórios de avaliação de alunos que lia, procurava qualquer tentativa de descrever o nível de ajuda que o aluno requeria ou mesmo considerações imparciais acerca da atuação da escola no atendimento e entendimento das necessidades educacionais do estudante em atendimento psicopedagógico escolar, conforme postula a THC, e que poderiam apoiar o processo de aprendizagem do estudante, contudo, não as encontrava. Diante dessas inquietações, compartilhadas também por outros colegas de trabalho, recorremos ao Programa de Educação Especial (PEE) da Unioeste, *campus* de Cascavel - PR, devido à parceria já estabelecida com a SMED de Toledo - PR e, principalmente, por reunir recursos teóricos que contribuiriam para pensarmos se o município poderia discutir a psicopedagogia escolar desenvolvida em nosso sistema de ensino em outras bases que não aquelas que originalmente a fizeram surgir como área de estudos. Surpreendentemente, nossa preocupação foi acolhida e a iniciativa apoiada sob a égide da finalidade da pós-graduação.

Decorridos vários anos, muitas ações e discussões com vistas ao propósito supra descrito, em vias de encerrar minha vida profissional com a aposentadoria, surgiu a possibilidade de ingressar no mestrado para estudar justamente a questão que há muito tempo me inquietava: como pensar o trabalho do psicopedagogo escolar, na perspectiva da THC e da PHC, com ênfase na atuação institucional, de forma mais eficiente do ponto de vista do ensino em classes comuns, de modo a contribuir com a consolidação de uma escola inclusiva.

A atuação do Psicopedagogo Escolar tem duas dimensões: a dimensão clínica, que atende ao professor e ao aluno no processo de ensino-aprendizagem; e a dimensão institucional, que atende à escola como um todo, objetivando conduzi-la a

pensar na razão de suas queixas, o que lhe exige ir a fundo na análise de seus processos de ensino.

Compreender o processo de desenvolvimento do aluno e as suas interfaces é um aspecto central na atuação psicopedagógica escolar, seja na avaliação e intervenção com estudantes em atraso na aprendizagem ou na atuação junto ao coletivo institucional. Essa última cumpre papel relevante de apoio à escola na condução de processos de reflexão e de análise do trabalho educativo e na tomada de decisões que se aproximem do que a instituição definiu em sua proposta político-pedagógica. Em nível da rede de ensino, remete à reflexão sobre qual seria o norte da ação do Serviço de Psicopedagogia Institucional, nesse sistema.

A rede de ensino do município de Toledo - PR, lócus desta pesquisa, conta com o Serviço de Psicopedagogia em 31 de 36 escolas, na maioria desde 2003. Grande parte da carga horária dos psicopedagogogos que atuam nessa área é absorvida pelo processo de avaliação dos alunos encaminhados pelos professores do ensino comum e pela consequente elaboração de um minucioso Relatório Individual de Avaliação Psicopedagógica, dirigido ao professor. Findado esse processo, muitas vezes, os estudantes são encaminhados ao serviço de Psicologia ou a profissionais da área de Saúde, com o intuito de complementar a avaliação ou obter explicações que justifiquem e/ou expliquem o desempenho escolar do aluno avaliado.

É necessário entender que a Psicopedagogia não é um serviço da Educação Especial, entretanto, atua diretamente na avaliação pedagógica dos estudantes em atraso na aprendizagem escolar, os quais, em muitas situações, passam a compor o público da Educação Especial após concluído o processo avaliativo pelo Serviço de Psicologia da SMED, além de ser um serviço disponível no ambiente escolar. Esclarece-se, ainda, que o trabalho pedagógico com os alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento ou ainda, Alta Habilidades (AH) ou Superdotação (SD) é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Na rede municipal de ensino em pauta, em 2018, por exemplo, após a avaliação de alunos pelo psicopedagogo, foram encaminhados 65 alunos para serem submetidos a uma segunda etapa do processo avaliativo, que corresponde à aplicação de testes formais de avaliação de quociente intelectual, conduzidos pelo psicólogo que compõe a equipe da SMED, por apresentarem um atraso no processo de aprendizagem. Desses, dezesseis apresentaram escores intelectuais inferiores à média esperada, considerando-se a relação idade e série. Os demais (49 estudantes)

evidenciaram dificuldades de aprendizagem, mas sem indicativos de deficiência intelectual. Esse é um dado muito importante que suscita refletir sobre as razões do elevado número de estudantes com dificuldades de aprendizagem, confundidos com crianças com deficiência intelectiva, e o lugar da mantenedora nesse processo.

Ressalto que esses números não se referem ao total de alunos encaminhados para Avaliação Psicopedagógica, mas àqueles que, após essa avaliação, tiveram suspeita de deficiência intelectual, por isso, foram conduzidos ao serviço de Psicologia da SMED. É possível inferir, desse modo, que o número de alunos submetidos à avaliação psicopedagógica é expressivamente superior ao dos que foram direcionados para avaliação psicológica. Esses quantitativos corroboram para se constatar o quanto o Serviço de Psicopedagogia Escolar é absorvido por essas avaliações. Esse fato aponta para a necessidade de estudos e discussões que busquem compreender os usos que os professores de classes comuns têm feito dessas avaliações.

Outro aspecto a ser destacado, ainda com relação à prática de avaliação e de revisão dos relatórios de Avaliação Psicopedagógica desenvolvida ao longo de seis anos[2], é a tendência de o Serviço de Psicopedagogia buscar, no aluno, a razão de suas dificuldades a partir da identificação de transtornos ou déficits cognitivos como forma de justificar os seus resultados acadêmicos.

Diante disso, reconheceu-se a pertinência de realizar uma pesquisa para compreender como pensar o trabalho do psicopedagogo escolar, na perspectiva da THC e da PHC, com ênfase na atuação institucional.

Em 2018, a coordenação do Serviço de Psicopedagogia da SMED de Toledo - PR, equipe pertencente ao Núcleo de Estudos e Atendimento à Diversidade e à Inclusão (NEADI), desenvolveu a pesquisa intitulada *Avaliação Psicopedagógica: pra que te quero?* (Souza; Amaral, 2018), que resultou na revisão dos protocolos utilizados para fins de Avaliação Psicopedagógica em 2019 e na elaboração do documento *Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia na Rede Municipal de Toledo* (Toledo, 2020a).

---

[2] Trabalhei durante seis anos com a supervisão direta desses documentos, pois compunha a equipe do Núcleo de Estudos e Atendimento à Diversidade e à Inclusão (NEADI), na coordenação do Serviço de Psicopedagogia da SMED de Toledo - PR.

As questões levantadas em 2018 e 2019 continuam atuais. Assim, no presente estudo, ao se buscar subsídios para aprofundar a atuação do psicopedagogo em nível da instituição escolar e da rede municipal de ensino, retomam-se os dados empíricos da pesquisa realizada em 2018, a fim de transformá-los em resultados que permitam compreender os usos que os professores faziam das avaliações a eles encaminhadas pelos psicopedagogos, o entendimento do coordenador escolar e do professor psicopedagogo acerca das avaliações psicopedagógicas e qual a relação desse processo com os postulados da THC[3], que orienta os fundamentos psicológicos da Proposta Pedagógica Curricular da região Oeste do Paraná (Amop, 2020).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar qual o trabalho do psicopedagogo escolar na perspectiva da THC e da PHC. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (i) inventariar a atuação do psicopedagogo escolar em pesquisas produzidas entre 2018 e 2023 na perspectiva da THC; (ii) pesquisar as contribuições da THC para a constituição da genericidade humana; (iii) investigar a contribuição da Avaliação Psicopedagógica realizada pelo psicopedagogo escolar para as mediações necessárias ao ensino nas classes comuns; (iv) analisar a Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia na rede municipal de Ensino de Toledo - PR; (v) buscar aproximações entre a teoria e a prática no Banco de Dados da Secretaria Municipal de Educação, pautadas na PHC e na THC para a atuação institucional do psicopedagogo escolar.

O primeiro capítulo traz um breve resgate histórico acerca da Psicopedagogia no Brasil e em Toledo - PR, município sede da pesquisa de campo apresentada, contextualizando-se o lócus deste estudo e descrevendo os procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo, intitulado *A Psicopedagogia na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural em pesquisas acadêmicas produzidas no período de 2018 a 2023,* a fim de atender ao objetivo específico (i), fez-se uma revisão de literatura com base em pesquisadores brasileiros que discutem o tema, apresentando-se uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento para inventariar estudos produzidos nesse período sobre a temática proposta.

[3] Optou-se por não usar uma sigla para Psicologia Histórico-Cultural porque ela se assemelharia muito a de Pedagogia Histórico-Crítica, comumente grafada como PHC.

No terceiro capítulo, visando a contemplar o objetivo (ii), investigam-se as *Determinações histórico-culturais na constituição da generecidade humana*, no qual se contemplou a fundamentação teórica que sustenta as reflexões desta dissertação.

Para atingir ao objetivo (iii), no capítulo 4, retomam-se e analisam-se sistematicamente os dados coletados na pesquisa-ação desenvolvida em 2018, na qual são aprofundadas as reflexões por meio da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2015) e do Método Dinâmico-Causal, oriundo das discussões de Vigotski (2000). A primeira abordagem metodológica é amplamente utilizada para analisar o conteúdo de documentos escritos, como textos, entrevistas, artigos e pesquisas qualitativas; o método dinâmico-causal foi utilizado para ir além da aparência do fenômeno, explicando a gênese do objeto de análise.

No capítulo 5, à luz do referencial teórico e da pesquisa apresentados nos capítulos 3 e 4, explora-se o objetivo (iv), ao se analisar o documento *Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia na Rede Municipal de Toledo* (Toledo, 2020a), publicizado em 2020, o qual apresenta os conceitos e as ações que integram o trabalho na área da Psicopedagogia no município investigado.

O capítulo 6, ao complementar os aspectos teóricos, permitindo reorientar como pensar a Psicopedagogia Institucional à luz da PHC e da THC, na medida em que decorre das reflexões que constituíram os capítulos anteriores, responde tanto ao objetivo (v) quanto à questão central da pesquisa. Nesse sentido, apresenta, ainda, experiências desenvolvidas pela SMED, pautadas na PHC e na THC, as quais revelam ações institucionais relevantes para ampliar e fortalecer a atuação do psicopedagogo escolar.

Nas *Considerações Finais,* apontam-se caminhos para, com base na pesquisa realizada, fomentar as contribuições do Serviço de Psicopedagogia de Toledo - PR no constante desafio que é o processo de humanização de todos aqueles que estão na escola.

É importante advertir que, embora se investigue a cidade de Toledo, no Oeste do Paraná, esta pesquisa tem um alcance muito mais amplo, uma vez que, como expressa o próprio currículo dos cursos de Psicopedagogia, esses serviços fundamentam-se em teorias psicológicas anteriores às primeiras traduções da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, conforme se descreve no capítulo 1. Justifica-se, assim, esta pesquisa para além dos limites de Toledo - PR, pois, ao se discutir o

Serviço de Psicopedagogia nesse município, estar-se-á falando dos demais Serviços de Psicopedagogia em geral.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo organiza-se em duas grandes seções. Inicialmente, situa-se o presente estudo quanto à área temática de abrangência e quanto ao espaço geográfico em que foi realizado. Nesse sentido, recupera-se um breve percurso da Psicopedagogia no Brasil, bem como seu amparo legal, para então situá-la no município lócus da presente pesquisa, Toledo - PR, pontuando-se os principais aspectos da atuação do psicopedagogo escolar, do desenvolvimento de suas atividades, dos decretos que a orientam e da sua estrutura formal.

Situada a pesquisa, na segunda grande seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos que contribuíram para o desenvolvimento desta investigação.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1.1 A Psicopedagogia no Brasil

No Brasil, a Psicopedagogia não conta com uma regulamentação única e específica emitida pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Isso significa que não existe uma lei federal que regulamente exclusivamente a profissão do psicopedagogo. O Serviço de Psicopedagogia, desse modo, pauta-se no que estabelece a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).

O Código de Ética do Psicopedagogo, em seu artigo 1º, assim se refere a essa área de atuação:

> A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender (ABPP, 2019, p. 1).

Nos parágrafos subsequentes, acrescenta-se:

> Parágrafo 1º - A intervenção psicopedagógica é da ordem do conhecimento, relacionado com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável dos processos de aprendizagem, as dificuldades e as possibilidades dos sujeitos e sistemas.
> Parágrafo 2º - A intervenção psicopedagógica ocorre com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades, considerando os processos de aprendizagem e seus contextos, em situações de pesquisa, de atendimento clínico e/ou institucional (ABPP, 2019, p. 1-2).

É com base nessa regulamentação que as instituições e os sistemas definem suas propostas, as quais devem estar em consonância com o que a ABPp delibera. Nas citações em realce, observa-se que o Serviço de Psicopedagogia tem uma área de atuação específica: a aprendizagem. Entretanto, não são estabelecidos fundamentados ou referenciais teóricos a serem adotados. Ao contrário, faz-se alusão a como o psicopedagogo trabalha no sentido de favorecer a aprendizagem nos diferentes sistemas em que atua, vislumbrando possibilidade de diferentes aportes teóricos. O documento contempla a aprendizagem de sujeitos e sistemas, logo, pensar a aprendizagem dos professores e demais agentes educacionais, é também uma frente de atuação do psicopedagogo escolar legitimada pelo documento.

No Brasil, a Psicopedagogia surgiu no contexto das décadas de 1960 e 1970, sendo influenciada por diferentes correntes teóricas da Psicologia, da Pedagogia e da Psicanálise. Esse foi um período de intensas transformações sociais, educacionais e culturais no país, o que contribuiu para a emergência dessa área de atuação que despontou com o intuito de entender e intervir nos processos de aprendizagem, com foco nas dificuldades e nos desafios enfrentados pelas pessoas ao longo de sua trajetória educacional.

O termo “psicopedagogia” começou a ser utilizado no Brasil por volta dos anos 1960, principalmente por educadores e profissionais que reconheciam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para compreender as dificuldades de aprendizagem. No entanto, foi na década de 1970 que a Psicopedagogia começou a ganhar mais destaque e se consolidar como uma área de atuação centrada em questões emocionais, cognitivas, sociais e familiares que impactam o processo de aprendizagem (ABPP, 2019).

O reconhecimento da Psicopedagogia como uma área profissional consolidada ocorreu com a fundação da ABPp, em 1980, a qual promoveu a discussão, a pesquisa e a formação nessa área. A psicopedagogia também foi oficialmente legitimada como

profissão em algumas legislações estaduais e municipais, tanto que algumas Instituições de Ensino Superior (IESs) de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Paraná, por exemplo, passaram a oferecer cursos de graduação e pós-graduação em Psicopedagogia.

A oferta de cursos de Psicopedagogia, desde a criação da ABPp, tem se expandido em todo o país, sobretudo em cursos de especialização, à medida que a importância da intervenção psicopedagógica na promoção de uma educação mais inclusiva é reconhecida. Em outras palavras, ao passo que os problemas educacionais se avolumam e se intensificam, constata-se a ampliação de medidas alternativas para o enfretamento das fragilidades educacionais. Entretanto, essas medidas são paliativas, fragmentadas e não contemplam as multideterminações do sistema educacional.

Ao longo do tempo, a Psicopedagogia no Brasil tem evoluído e se adaptado às mudanças na educação e na sociedade, expandindo seu foco para atender não apenas crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais. Ela se tornou, desse modo, uma disciplina que busca compreender a complexidade do processo de aprendizagem e oferecer estratégias de intervenção para promoção da aprendizagem a partir da atuação clínica e/ou institucional.

É importante mencionar que a Psicopedagogia não foi criada por uma única pessoa, mas é o resultado de contribuições de vários profissionais preocupados em compreender as dificuldades de aprendizagem e as questões educacionais de uma maneira mais ampla, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais, sociais e pedagógicos. Dentre os teóricos cujos estudos contribuíram para que a Psicopedagogia se configurasse em um campo de estudo e prática estão Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), Jean Piaget 1986-1980), Emília Ferreiro (1937-2023) e Lev Vigotski. Enrique Pichon-Rivière foi um psicanalista e psiquiatra argentino com influência significativa na Psicologia e na Psicoterapia latino-americana. Ele é amplamente reconhecido por desenvolver uma abordagem chamada “psicologia social”, que integra elementos da Psicanálise, da Teoria Social e outros enfoques psicológicos.

Uma de suas grandes contribuições foi o reconhecimento da importância da interação social, dos grupos e do contexto no desenvolvimento e na compreensão do sujeito. Pichon-Rivière criou conceitos como “matriz grupal” para descrever a

influência dos grupos de pertencimento na formação da personalidade, e “eco psíquico” para explicar como os processos mentais são influenciados pelo ambiente social. O eco psíquico é uma noção que enfatiza a importância das influências inconscientes, culturais e sociais na formação da personalidade e no funcionamento psicológico. Esse autor acreditava que os eventos do passado continuam a reverberar na mente e na psique de uma pessoa, influenciando suas respostas emocionais e comportamentais no presente. Tal ideia está enraizada na compreensão de que as experiências individuais são moldadas por contextos mais amplos, incluindo a cultura, a sociedade e o ambiente.

O conceito de eco psíquico tem sido aplicado em várias áreas, incluindo a Psicoterapia, permitindo que os terapeutas explorem como as experiências anteriores de um indivíduo estão relacionadas às suas dificuldades atuais. O autor argentino, Pichon Riviere também aplicou esse conceito na abordagem de grupo operativo, em que enfatizava a importância de compreender as dinâmicas de grupo e como os seus membros interagem com base nas experiências individuais e compartilhadas.

Seu trabalho contribuiu para a compreensão das dinâmicas de grupo, da comunicação interpessoal e da importância das relações sociais na saúde mental. É uma referência importante para o campo da Psicopedagogia, haja vista a ênfase na relação entre a aprendizagem e os aspectos emocionais e sociais do indivíduo.

Outro teórico em destaque é Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço cujas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem foram fundamentais para a compreensão das etapas de desenvolvimento do raciocínio logico-matemático e para o entendimento de como as crianças aprendem, considerando que as estruturas de raciocínio se desenvolvem nas relações com o objeto a ser conhecido, a partir de uma base biológica. As suas reflexões influenciaram significativamente o corpo teórico da Psicopedagogia, inclusive com a utilização das provas piagetianas, também conhecidas como tarefas piagetianas, que são ferramentas de avaliação projetadas para investigar o desenvolvimento cognitivo de crianças de acordo com a teoria proposta por esse pesquisador. Tais avaliações[4] foram e ainda são muito utilizadas, inclusive pelo serviço de Psicopedagogia, para

[4] As provas utilizadas e os critérios de avaliação encontram-se descritos no livro: GOULART, Iris Barbosa. **Piaget Experiências básicas para serem utilizadas pelo professor**. São Paulo, Vozes, 2005.

entender como as crianças pensam, resolvem problemas e constroem o conhecimento em diferentes estágios de desenvolvimento.

Emília Ferreiro, aluna de Piaget, psicóloga e pedagoga argentina, é outro nome importante para o campo da Psicopedagogia. Os seus estudos sobre alfabetização e aquisição da linguagem ajudaram a entender como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita. Embora Luria também tenha investigado tais aspectos do ponto de vista da THC, a concepção de Emília Ferreiro predomina na área da Psicopedagogia, porquê na década de 1970, quando a psicopedagogia começava a se estruturar, a perspectiva construtivista expandia-se no país.

Quanto às contribuições de Lev Semionovitch Vigotski, suas ideias sobre a zona de desenvolvimento proximal e a importância da interação social na aprendizagem têm influenciado os estudos nessa área, ainda que de forma muito insipiente, como observado a partir das pesquisas realizadas nesta dissertação. Há tentativas rasas de aproximar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento desenvolvidas por Vigotski e a prática psicopedagógica escolar, sem, entretanto, tratar da questão central da THC, que é a natureza social do psiquismo humano e a relação entre ensino e aprendizagem imbricadas no processo de humanização.

A partir dessa breve apresentação sobre o surgimento da Psicopedagogia, a próxima subseção aborda a implantação desse serviço na Rede Municipal de Ensino de Toledo - PR.

1.1.2 O serviço de psicopedagogia escolar em Toledo – PR

Para fins de elaboração desta subseção, foram consultados documentos emitidos pelo Conselho Municipal da Educação, Pareceres e Deliberações referentes ao Serviço de Psicopedagogia e aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) da SMED de Toledo - PR de 2012 e de 2020, por serem os dois últimos elaborados antes e depois da realização da pesquisa-ação de 2018.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Toledo - PR conta com 65 professores desempenhando a função de psicopedagogos na Rede. Estão em 33 das 36 escolas e 28 CMEIs que compõem a rede em questão. As Escolas Municipais Santo Antônio, Tomé de Souza e Princesa Isabel, em função do reduzido número de alunos, são acompanhadas pelos psicopedagogos que compõem a equipe do NEADI, conforme descrito mais adiante.

Os CMEIs contam com atendimento de uma psicopedagoga de 40h do NEADI, que atende à demanda de encaminhamentos feitos pelos diretores dos CMEIs, faz assessoramentos e, em caso de indicação, faz encaminhamentos para o Programa de Puericultura da Saúde Mental, para avaliação fonoaudiológica e/ou para o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) para Educação Infantil.

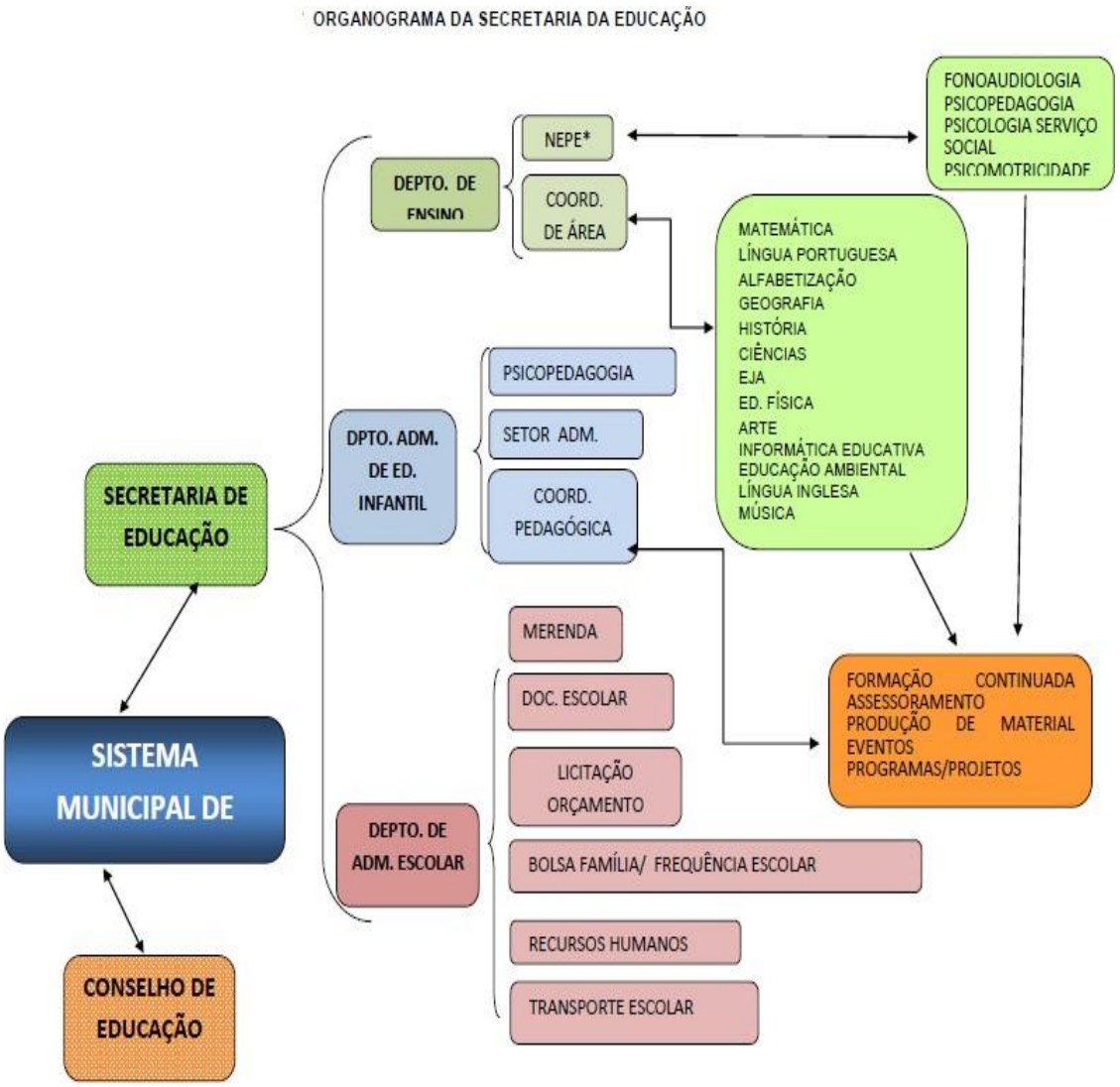
Segundo consta no Parecer nº 010/2014/CME (Toledo, 2014a), o Serviço de Psicopedagogia surgiu na Rede Municipal de Ensino na década de 1990, a partir de um projeto-piloto de iniciativa de uma professora da Rede, com o propósito de atender à demanda de duas escolas: a André Zênere e a Anita Garibaldi, ambas localizadas no bairro Jardim Europa/América. Com base nos resultados obtidos com o projeto e preocupada em ampliar esse serviço, a SMED, em 2003, implantou o Serviço de Psicopedagogia para todas as escolas da Rede Municipal, em substituição ao Reforço Escolar, que fora implantando em 2001. Segundo o Parecer supracitado, os resultados do Reforço Escolar não correspondiam às expectativas das escolas e da mantenedora, o que suscitou o debate para a sua substituição.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se ao fato de que, no Parecer nº 010/2014 consta que, uma vez atendido o propósito inicial da estruturação do Serviço de Psicopedagogia (a saber, atender à demanda reprimida das escolas no que diz respeito à avaliação, aos encaminhamentos e às intervenções imediatas junto aos sujeitos com dificuldades de aprendizagem, surgiu a necessidade de outros debates. Afirma-se no documento que a continuidade do trabalho da Psicopedagogia nas escolas é indispensável, ainda que atrelada a um novo direcionamento teórico e prático, buscando atender às sempre emergentes necessidades do contexto escolar. Em se tratando ainda do Parecer nº 10/2014, observou-se que estabelece que " [...] ao Professor Psicopedagogo, cabe a realização de diagnóstico e a intervenção, mediante a utilização de instrumentos, métodos e técnicas próprias, com a finalidade de conhecer e de compreender como o educando aprende" (Toledo, 2014a, p. 5). Nota-se que o próprio Parecer estabeleceu como prioridade a ênfase no diagnóstico e no atendimento ao estudante com dificuldades de aprendizagem, visto que, à época, entendia-se ser essa a tônica do Serviço de Psicopedagogia.

O PPP da SMED de 2012, ao tratar do histórico do Serviço de Psicopedagogia em Toledo, remete ao Parecer nº 010/2014, assim como o faz o PPP de 2020. Os dois PPPs apresentam as ações relativas ao período de abrangência, (2012-2020), destacando que o aporte teórico precisa estardo serviço de psicopedagogia em consonância com o currículo que orienta.

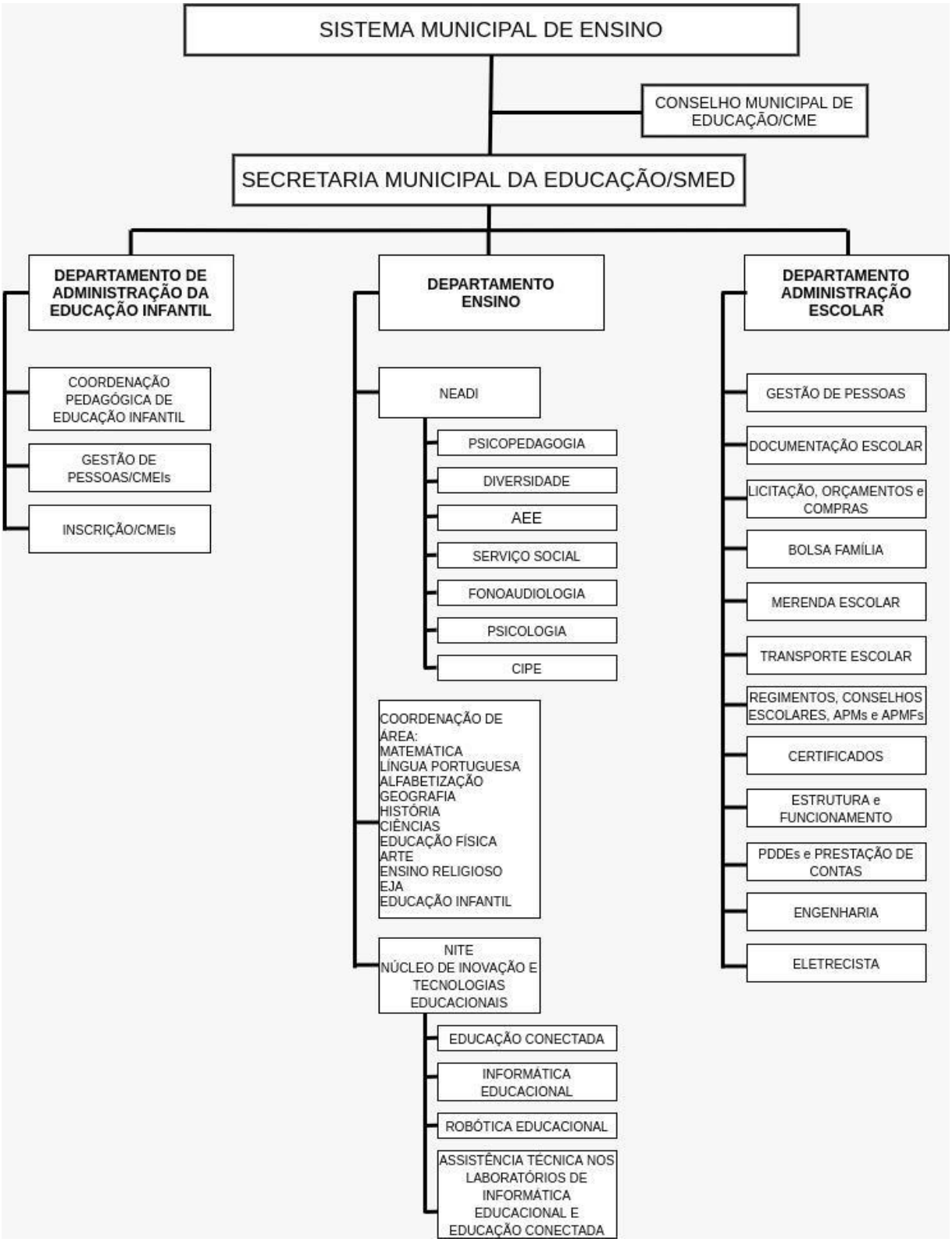
as ações educacionais da Região Oeste do Paraná, por estar atrelado diretamente ao Departamento de Ensino da SMED, conforme ilustrado nos organogramas constantes nos PPPs de 2012 (Figura 1) e de 2020 (Figuras 2), expostos a seguir.

Figura 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (PPP de 2012)



Fonte: Toledo (2012).

Figura 2 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (PPP de 2020)



Fonte: Toledo (2020b).

Em ambos os organogramas, o Serviço de Psicopedagogia aparece como parte do Departamento de Ensino. Conforme observado na estrutura do documento, em

2012, o Serviço de Psicopedagogia era parte integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação), composto por equipe multiprofissional cujo propósito, além de atender às demandas da Educação Especial, era promover estudos e debates voltados à consolidação de uma escola inclusiva.

No organograma de 2020, verifica-se que houve uma alteração do nome do Núcleo, passando a ser denominado, em 2015, de NEADI, com objetivos muito similares aos do NEPE, conforme consta nos PPPs analisados. Além disso, manteve-se vinculado ao mesmo setor apenas com a modificação de denominação.

Destaca-se o seguinte excerto do PPP:

> [...] os aspectos epistemológicos relacionados à Psicopedagogia reivindicam a especificidade de sua área de estudos, sendo que o pensamento científico na atualidade está caracterizado como o momento de crise do determinismo biológico. Para tanto, busca-se evidenciar o *trabalho institucional* com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos a partir da interação com o meio, alicerçando este estudo nas bases teóricas de Vigotsky e colaboradores (Toledo, 2012, p. 280, grifo no original).

Ainda que o documento de 2012 traga as considerações arroladas na citação, não apresenta uma proposta de trabalho que subsidie as ações dos professores psicopedagogos. Essa proposta surge somente no PPP de 2020, a partir da pesquisa-ação e estudos realizados entre 2018 e 2019, conforme discute-se posteriormente.

A seguir, na segunda seção principal deste capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos desta investigação.

1.2 DESCREVENDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Nesta seção, explicitam-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a qual se classifica como documental, cuja característica é que “[...] a fonte de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 174).

No presente caso, foram analisados documentos referentes a fatos e a fenômenos que já ocorreram, o que favorece uma visão abrangente do objeto de análise de forma a promover a possibilidade de triangulação dos dados (realidade concreta - fundamentação teórica - experiências bem-sucedidas), a validação das

análises realizadas e a identificação de lacunas no conhecimento existente. A análise documental trata-se, portanto, de um instrumento essencial para o desenvolvimento do conhecimento científico por possibilitar a exploração, de maneira sistemática, das diversas fontes disponíveis atribuindo credibilidade e robustez ao trabalho acadêmico, ampliando o escopo investigativo e a compreensão do tema.

Fundamenta-se no Método Dinâmico-Causal, utilizado por Vigotski, em suas pesquisas. Optou-se por esse método por enfatizar a análise das causas dinâmicas dos processos de aprendizagem, destacando a interação entre fatores sociais, culturais e psicológicos.

No âmbito da presente pesquisa, esse método permite examinar tanto a função do psicopedagogo como da avaliação psicopedagógica escolar e a sua contribuição no planejamento docente, com vistas à melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, ultrapassando o aparente. De acordo com Konder (1981),

> A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos [...] através de uma série de mediações, é um fato que está mediatizado por outros fatos e por diversas ações humanas (Konder, 1981, p. 45).

O Método Dinâmico-Causal oferece um caminho importante para análise de dados em pesquisas educacionais, psicológicas e sociais, pois fornece uma estrutura teórica sólida para compreender o desenvolvimento humano, as interações sociais e as mudanças cognitivas ao longo da história dos homens.

Na sequência, apresentam-se as categorias-chave desse método, que se relacionam com as Leis da Dialética aplicadas à análise dos dados gerados para esta investigação.

Com relação à categoria **Lei da Contradição**, Konder (1981) explica:

> A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação (Konder, 1981, p. 58).

Essa é uma categoria central no Método Dinâmico-Causal. Vigotski acreditava que o desenvolvimento humano ocorre por meio de contradições, ou seja, situações

em que uma pessoa se depara com conflitos individuais ou sociais que exigem resolução. Para análise de dados, essa categoria permite identificar os momentos em que os sujeitos enfrentam desafios, dilemas ou conflitos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao identificar e analisar essas contradições, é possível compreender como as pessoas buscam superá-las e como isso influencia seu desenvolvimento.

A segunda categoria é a **Lei da passagem da quantidade à qualidade**. Konder (1981) explicita:

> Ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos (nos quais se sucedem pequenas alterações quantitativas) e por períodos de aceleração que precipitam alterações qualitativas, isto é, 'saltos' modificações radicais) (Konder, 1981, p. 58).

Vigotski argumentava que o desenvolvimento humano se caracteriza por mudanças qualitativas desencadeadas pelo acúmulo de pequenas alterações quantitativas. Por exemplo, ao se observarem os processos de aprendizagem, o conhecimento pode se acumular progressivamente até promover mudanças mais substanciais. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano é caracterizado por mudanças qualitativas desencadeadas por mudanças quantitativas. Isso significa que pequenas alterações quantitativas em uma habilidade ou em um processo podem levar a transformações expressivas no desenvolvimento. Nesse sentido, as intervenções propostas na Avaliação Psicopedagógica fornecem importantes elementos para análise.

A categoria **Totalidade** indica que

> [...] tudo tem a ver com tudo, e os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com as coisas diferentes (Konder, 1981, p. 58).

Essa é outra Lei do Materialismo Histórico, que se constituiu em uma categoria importante no Método Dinâmico-Causal, por enfatizar que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido por partes, mas sim como componente de um sistema complexo de interações, guardando a primazia do todo. Na análise de dados, é um

elemento fundamental, haja vista que foi possível imprimir significado à pesquisa quando se analisa o todo. A categoria totalidade ajuda a examinar como esses fatores se entrelaçam e produzem sentido.

A categoria **Movimento** diz respeito a "[...] uma concepção do mundo segundo a qual existe sempre uma coisa de novo sob o sol [...]" (Konder, 1981, p. 60). Ao criar, o homem introduz modificações no mundo, cujas consequências passam a exigir novos enfoques, abrem novas dimensões, engendram novos problemas ou novas soluções. Portanto, refere-se ao fato de que o desenvolvimento humano é um processo em constante evolução. Para a análise de dados, é importante considerar a trajetória de desenvolvimento ao longo do tempo, identificando as transformações que ocorrem e como elas se relacionam com as contradições, com as relações entre quantidade e qualidade e com o contexto mais amplo.

Ainda, permearam a análise dos dados utilizados na presente pesquisa as principais categorias da THC: mediação, Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), concepção social do desenvolvimento humano, desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPSs) e atividade-guia, as quais foram consideradas detalhadamente ao longo deste texto.

Com o objetivo de investigar as contribuições da THC para a atuação do psicopedagogo escolar, a presente pesquisa envolveu diversas etapas sintetizadas a seguir.

A primeira etapa refere-se à investigação do **Estado do Conhecimento**, ou seja, quais publicações, entre os anos de 2018 e 2023, poderiam contribuir com o presente trabalho. Optou-se por esse recorte temporal na busca de verificar o que as pesquisas recentes revelam, fator que pautou as referências utilizadas nos periódicos. Apresenta-se o resultado dessa investigação no capítulo 2.

A segunda etapa envolveu a **reanálise de uma pesquisa-ação** intitulada *Avaliação Psicopedagogica: pra que te quero?* (Souza; Amaral, 2018), realizada em 2018 pela SMED de Toledo - PR em parceria com os psicopedagogos da Rede Municipal de Ensino. Embora essa pesquisa tenha sido conduzida de acordo com os princípios éticos, observou-se a ausência de uma sistematização mais acurada dos dados coletados e do registro dos resultados, coerentemente com o rigor metodológico de uma pesquisa. Dada a sua importância, no capítulo 4, descreve-se como os dados foram coletados em 2018 e, posteriormente, esses dados são retomados, com um aprofundamento da análise.

Para essa reanálise, obteve-se o consentimento da SMED para uso dos dados coletados e posterior publicização, garantindo-se a confiabilidade e o sigilo necessários. A reanálise permite ratificar os resultados iniciais apontados na avaliação da pesquisa desenvolvida pela SMED em 2018, na qual se constatou que a Avaliação Psicopedagógica Escolar absorvia muito do tempo de atuação do psicopedagogo escolar, porém, pouco contribuía para a melhoria do desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Além das categorias propostas pelo Materialismo Histórico, para a atual reflexão sobre os dados coletados em 2018, empregou-se a AC proposta por Laurence Bardin (2015). Essa metodologia permite uma investigação minuciosa dos materiais coletados na pesquisa-ação e ajuda a identificar padrões e tendências nos dados coletados. Tal tratamento dos dados foi organizado da seguinte forma:

- **Pré-análise**: definiram-se os objetivos e as questões da pesquisa, estabelecendo-se os critérios para a seleção do material a ser analisado;
- **Categorização**: o material foi organizado em categorias de análise com base nos padrões de respostas emergentes a partir do agrupamento de respostas com conteúdos similares;
- **Elaboração do quadro de análise**: a partir da quantificação, formulou-se um texto com dados percentuais obtidos na pesquisa, com base nas categorias elencadas;
- **Tratamento dos resultados**: procedeu-se à análise qualitativa dos dados, resultando em um texto com a interpretação das incongruências e semelhanças observadas entre as respostas apresentadas por professores, coordenadores e professores psicopedagogos entrevistados.

O Método Dinâmico-Causal de Vigostski e a AC de Bardin (2015) oferecem uma base sólida para a análise e interpretação dos dados referentes à pesquisa realizada em 2018, a fim de se compreender os fatores que interferem na aprendizagem, explorando-se as causas subjacentes à eficácia ou não da Avaliação Psicopedagógica e como ela influencia o desempenho acadêmico dos estudantes. Ademais, a utilização desses procedimentos metodológicos possibilita uma análise da atuação do psicopedagogo escolar, incorporando tanto os aspectos teóricos quanto

as percepções práticas dos profissionais envolvidos com a ação educativa no contexto avaliado.

A terceira etapa envolve a análise do documento *Uma Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia na Rede Municipal de Ensino de Toledo – PR*, elaborado em 2020, como efeito da atividade de pesquisa realizada em 2018, apresentando-se elementos para a compreensão da atuação do psicopedagogo naquele momento.

A quarta etapa deste estudo denomina-se *Relato de Experiências Bem-Sucedidas*. Várias experiências foram propostas pela SMED a partir de reflexões apoiadas na pesquisa-ação de 2018 e do consequente aprofundamento. Nessa fase, buscou-se no PPP de 2020 a identificação de experiências bem-sucedidas da SMED de Toledo - PR que exemplificassem a atuação do psicopedagogo escolar e que transcendessem a atuação clínica para além dos aspectos tradicionais, os quais buscam no sujeito a razão de suas dificuldades escolares, na direção da consolidação de uma escola inclusiva e desenvolvente.

Essas quatro etapas combinadas constituem o núcleo desta investigação, permitindo que se analise a atuação do psicopedagogo escolar na instituição escolar, assim como se explorem as possibilidades de intervenção que superam o paradigma tradicional da Psicopedagogia, conforme tratado anteriormente. Mais do que aprofundar a compreensão do impacto da Avaliação Psicopedagógica na aprendizagem dos estudantes, buscou-se identificar propostas de atividades mais amplas e bem-sucedidas que pudessem beneficiar os alunos com dificuldades de aprendizagem e elevar a qualidade da educação para todos.

Das 36 escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Toledo - PR, dezesseis instituições participaram efetivamente das ações referentes aos documentos analisados na presente pesquisa (pesquisa-ação, em 2018 e PPP da SMED de 2012 e 2020), todas dispondo de um ou mais psicopedagogos e coordenadores pedagógicos em exercício, dependendo do número de alunos da escola. Das 16 escolas participantes, duas estavam localizadas na zona rural (uma com 150 alunos e outra com cerca de 50), seis na região central (em média de 200 a 250 alunos cada) e oito nos bairros (com número de alunos que variava entre 300 e 500).

Os profissionais das escolas que participaram do estudo podem ser assim categorizados: 239 professores do ensino comum (cerca de 25% dos professores da

rede); 41 psicopedagogos (100% da rede); e 41 coordenadores pedagógicos (100% dos profissionais da rede).

Todas as docentes eram mulheres (239), efetivas na carreira, com idade entre 28 e 55 anos, com curso superior e no mínimo uma especialização na área da Educação. Quanto à experiência profissional no magistério, a variação foi entre oito e 20 anos dedicados à educação pública de Toledo - PR, em escolas que contavam com o Serviço de Psicopedagogia Escolar.

Os psicopedagogos (um homem e 40 mulheres), além de graduação em Pedagogia, eram especialistas em Psicopedagogia, com 2 a 26 anos de experiência no magistério e suas idades variavam de 26 a 53 anos. Por fim, com relação às 41 coordenadoras pedagógicas, todas eram mulheres, graduadas em Pedagogia e com especialização na área da Educação, com idades entre 32 e 48 anos e experiência no magistério de 6 a 25 anos.

Para facilitar ao leitor, esclarece-se que, no decorrer do texto, à medida que cada etapa de pesquisa proposta é apresentada, são detalhadas as informações metodológicas complementares aplicadas em cada momento.

A seguir, no segundo capítulo, indicam-se as pesquisas selecionadas para compor o Estado do Conhecimento, bem como os descritores e as bases de dados utilizadas.

2 A PSICOPEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS ACADÊMICAS PRODUZIDAS ENTRE 2018 E 2023

Neste capítulo, descreve-se o percurso da produção do Estado do Conhecimento, inventariando as investigações acadêmicas desenvolvidas de 2018 até 2023 relacionadas à temática proposta nesta dissertação. Explicitam-se os percalços e os ajustes realizados para se chegar ao objetivo desta análise, que é compreender as contribuições da literatura acadêmica na perspectiva da THC para se pensar a atuação psicopedagógica escolar. Empreenderam-se estudos bibliográficos em obras físicas e *on-line*. Por caracterizar-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, as possibilidades dessas consultas foram muito exploradas.

> A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema de estudo. O mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas no domínio científico (Oliveira, 2013, p. 69).

Oliveira (2013) separa a pesquisa bibliográfica da pesquisa na internet, não desconsiderando a contemporaneidade, conforme pondera: “Para ter acesso a periódicos científicos, é importante consultar bibliotecas virtuais, universidades, institutos de pesquisa ou qualquer instituição que esteja trabalhando em assuntos referentes ao objeto de estudo do pesquisador” (Oliveira, 2013, p. 71).

Lakatos e Marconi (2003) defendem que a evolução do conhecimento científico depende da existência de um conjunto de pressupostos teóricos, metodológicos e empíricos que formam um programa de pesquisa. Esse programa é chamado de Estado do Conhecimento e é fundamental para orientar a investigação científica em uma determinada área. Para essas autoras, o Estado do Conhecimento é essencial para a evolução do conhecimento científico por fornecer bases para o fortalecimento ou desenvolvimento de novas teorias e hipóteses, pois a pesquisa não precisa ser realizada do zero, mas se pode localizar investigações iguais, semelhantes ou mesmo complementares aos aspectos do que se pretende estudar.

O objetivo dessa busca é ampliar os esforços na descoberta ou no questionamento de conceitos e juízos de valores já manifestados. Assim, as principais conclusões que outros autores chegaram podem ou não confirmar as conclusões do

pesquisador, indicando novos caminhos ou fornecendo elementos para novas proposições.

Para melhor compreender o objeto da presente pesquisa, foi necessário, inicialmente, fazer um levantamento do material bibliográfico disponível para se analisar e aprofundar as leituras sobre o Serviço de Psicopedagogia e, mais especificamente na perspectiva da THC, por ser essa a base teórica que fundamenta a Proposta Pedagógica Curricular do município de Toledo - PR (Amop, 2020).

Ressalta-se que houve uma dificuldade imediata para localizar pesquisas específicas que relacionassem o Serviço de Psicopedagogia e a THC. Embora os fundamentos da THC e as compreensões sobre o desenvolvimento humano sejam discussões recorrentes no estado do Paraná, assim como históricas no município de Toledo - PR e em suas adjacências, os assuntos não se imbricam justamente porque as raízes teóricas do Serviço de Psicopedagogia e da Proposta Pedagógica Curricular da AMOP fundamentam-se em diferentes escolas psicológicas.

Para compreender melhor a Psicopedagogia, recorreu-se a autores como Bossa (2007) e Barbosa (2008). No tocante à Psicologia Histórico-Cultural, os seguintes autores foram fundamentais: Vigotski[5] (1989, 1998, 2018, 2019, 2022), Vygotski (1995,1997, 2001), Vygotsky (2010), Vygotsky e Luria (1994), Luria (1991), Barroco e Leonardo (2016), Martins (2016), Prestes (2018), Facci, Leonardo e Souza (2019).

Em acréscimo a essas obras, buscaram-se outras pesquisas, nas bases de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Google Acadêmico. Esse processo foi feito em três etapas. Na primeira busca, os descritores utilizados para a consulta, separados pelos operadores booleanos OR e *AND*, foram: Psicologia Histórico-Cultural OR Teoria Histórico-Cultural *AND* Psicopedagogia.

Como resultado, identificaram-se oito produções (três artigos, dois capítulos de livro, um módulo didático e dois livros). Entretanto, nem todos os escritos se aproximam do objeto de análise deste estudo. No Quadro 1, indicam-se os textos que foram descartados, seja porque o tema ou a discussão não se coaduna com o foco desta dissertação.

[5] Considerando as distintas grafias para o nome deste autor, grafou-se conforme as obras consultadas.

Quadro 1 – Pesquisas descartadas – 1ª Etapa

	Tipologia/Título	Autor	Motivo do descarte
1	Artigo: *A psicopedagogia como suporte na avaliação eficaz do aluno com TDAH.*	Souza, Ana Cláudia de; Ernesto, Adriana (2017)	Tema não vem ao encontro desta pesquisa.
2	Módulo Didático: *A avaliação das Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Clínico da Psicopedagogia.*	Martins, Paulo Willame Costa (s/d)	Tema não vem ao encontro desta pesquisa.
3	Artigo: *A psicopedagogia como fator de influência na inclusão e na avaliação da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro do autismo.*	Muniz, Sheila Maria; Vicente, Tania; Muniz, Rita de Fátima; Sales, Jefferson Falcão (2016)	A discussão tratada no artigo não contribuiria para a escrita desta dissertação.
4	Capítulo de livro: *Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula sob a ótica da psicopedagogia: estudo de caso.*	Vieira, Liege; Bonito, Jorge (2012)	A discussão tratada no artigo não contribuiria para a escrita desta dissertação.
5	Artigo: *Teoria Histórico-Cultural e suas implicações no Ensino Fundamental: práticas de ensino e aprendizagem.*	Freitas, Sirley Leite; Zibetti, Marli Lúcia Tonatto; Miguel, José Carlos (2022)	A discussão tratada no artigo não contribuiria para a escrita desta dissertação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para além dos escritos que foram descartados, há três publicações que foram selecionadas com material de análise e fundamentação para esta pesquisa: dois livros e um capítulo de livro, ambos constantes no Quadro 2 e descritos posteriormente.

Quadro 2 - Obras selecionadas para a pesquisa – 1ª Etapa

	Tipologia/Título	Autoria	Objetivo	Metodologia	Resultados
1	Livro: *Avaliação Psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares – proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural*	Vieria, Ana Paula Alves (2021).	Mostrar como a avaliação psicológica pode ser um instrumento de intervenção importante, quando realizada no sentido de explicar (e não apenas descrever) os processos que medeiam a relação da criança com a realidade.	Situa as avaliações psicológicas historicamente, diferenciando suas bases epistemológicas e aplicações; sistematiza os pressupostos da Psicologia Histórico - Cultural para a formulação de um processo de avaliação-intervenção; e apresenta uma pesquisa de campo, sistematizando as etapas realizadas no processo de avaliação.	Compreensão da trajetória histórica do processo de avaliação de crianças em atraso na aprendizagem, dos testes psicométricos às avaliações qualitativas. Conhecer uma proposta de avaliação psicológica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (para uso de psicólogos).
2	Livro: *Avaliação Psicológica e Escolarização: contribuições da Psicologia Histórico Cultural*	Facci, Marilda Gonçalves Dias; Leonardo, Nilza Sanches Tessaro; Souza, Marilene Proença Rebello de (organizadoras) (2019)	Subsidiar a realização de processos avaliativos que rompam com a ênfase nos aspectos orgânicos da deficiência a partir da identificação da zona de desenvolvimento proximal. Um destaque é dado à atividade-guia do desenvolvimento por ser aquela que promove a reorganização dos processos psíquicos.	Reúne 13 textos que vão desde as origens da avalição psicológica em Binet e Simon, passando pelo determinismo biológico presente na compreensão das dificuldades de aprendizagem e a avaliação neuropsicológica proposta por Luria. Diferentes capítulos tratam das bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, contrapondo-as a encaminhamentos necessários para	Este material visa a proporcionar instrumentos para que profissionais da psicologia educacional possam compreender o processo de ensino-aprendizagem e mobilizar os envolvidos nesse processo, intervindo no sentido de contribuir para o desenvolvimento de práticas de avaliação que contribuam efetivamente com a aprendizagem da criança escolar.

				avaliação. Por fim, alguns capítulos são destinados à exemplificação de processos de avaliação-intervenção psicológica e à apropriação do conhecimento.	
3	Capítulo de livro: *A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial*	Rossato, Solange Pereira Marques; Leonardo, Nilza Sanches Tessaro (2012)	Tratar da queixa escolar no que se refere às concepções de educadores sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que frequentam escolas especiais (APAEs), com a finalidade de verificar se existe a queixa escolar nestas escolas, e caso exista, que concepções a permeiam, quais as possíveis causas atribuídas a esse fato imbricadas no ensino de tais alunos.	Foram entrevistados 21 educadores pertencentes a três escolas especiais do Paraná.	Os resultados apontam para um processo de naturalização da queixa escolar, com a compreensão de que esses alunos por terem deficiência são incapazes para o aprendizado dos conhecimentos científicos, desconsiderando a inadequação das mediações, a má qualidade do ensino e a rede de relações envolvida. Os educadores geralmente fundamentam suas visões em um paradigma biologicista, reduzindo o desenvolvimento a um processo natural e inato.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A obra *Avaliação Psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares – proposta a partir da Teoria Histórico-Cultural*, escrita por Ana Paula Alves Vieira (2021), foi lida na íntegra por se tratar de uma produção bastante recente e com a fundamentação teórica pretendida para a elaboração desta pesquisa. Em seu livro, fruto de uma tese de doutorado orientada pela Prof.ª Dr.ª Marilda Gonçalves Dias Facci, Vieira (2021) faz um resgate detalhado do desenvolvimento das avaliações psicológicas de crianças com dificuldade no processo de escolarização, analisa criteriosamente os pressupostos metodológicos que servem de base para a realização das avaliações tradicionais, contrapondo-os às bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e, por fim, apresenta uma proposta de avaliação nessa perspectiva, por compreendê-la como importante instrumento para identificação do movimento das FPSs do estudante e, por conseguinte, para subsidiar as ações educacionais.

Embora as propostas analisadas por Vieira (2021) tenham sido pensadas para a atuação do psicólogo, entende-se que podem lançar luz sobre a atuação do professor psicopedagogo no tocante à prática avaliativa realizada por ele na escola. A leitura dessa obra convida a pensar sobre os aspectos a serem considerados quando se pretende entender o contexto de produção das queixas escolares para além do próprio sujeito, em que pese o esforço em romper com a ênfase dada aos aspectos orgânicos da deficiência, dificuldades e transtornos de aprendizagem.

O professor psicopedagogo que atua no Serviço de Psicopedagogia Escolar também se ocupa do propósito de compreender as origens e as causas das dificuldades escolares – excetuando-se a aplicação de testes psicométricos que são de uso exclusivo do psicólogo –, pensando em alternativas para superá-las. Entretanto, é preciso considerar em que bases teóricas esse trabalho se sustenta e se responde às necessidades educacionais do estudante.

Outro livro lido integralmente foi *Avaliação Psicológica e Escolarização: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*, uma coletânea organizada por Facci, Leonardo e Souza (2019). Esse livro, composto por uma série de trabalhos articulados, tem como proposta a construção de uma prática de avaliação das dificuldades escolares na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Em seus 13 capítulos, produzidos por diferentes autores, abordam-se elementos que precisam ser considerados quando se pretende uma prática avaliativa que responda às necessidades educacionais dos estudantes para além da identificação de suas dificuldades. Os textos abordam, entre outros temas, as origens das avaliações.

psicológicas, o determinismo biológico presente na compreensão das dificuldades no processo de escolarização, a Avaliação Psicoeducacional e o desenvolvimento psíquico de crianças na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, além de algumas exemplificações de avaliação/intervenção realizadas por psicólogos no ambiente escolar.

A leitura desses capítulos é essencial para sustentar as reflexões do psicopedagogo escolar que almeja superar a ênfase em causas orgânicas das dificuldades de aprendizagem, assim como pretende contribuir com a construção de uma prática tanto pedagógica quanto psicopedagógica com vistas à promoção do desenvolvimento das capacidades intelectivas dos sujeitos com e sem deficiência, problematizando as concepções e as práticas instituídas sobre as dificuldades dos estudantes que fracassam na escola. Os textos ressaltam a dinâmica do funcionamento psíquico do estudante com ênfase em suas potencialidades para aprender.

Essas considerações possibilitam enfatizar que a Avaliação Psicológica e Psicopedagógica tem a função de subsidiar as ações escolares com explicações sobre as necessidades educacionais dos estudantes.

Por fim, destaca-se o artigo escrito pelas professoras Solange Pereira Marques Rossato e Nilza Sanches Tessaro Leonardo (2012), intitulado *A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial*. As autoras identificaram a existência de queixas escolares em Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Foram entrevistados 21 professores de três escolas especiais do Paraná. As pesquisadoras partem do pressuposto, defendido por Vigotski, de que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas desenvolvida de outro modo. Diante disso, buscaram compreender como os alunos de escolas especiais são vistos pelos professores. Como resultado, constataram que, entre os educadores, é comum a ideia de que as dificuldades escolares são recorrentes e naturais em escolas especiais, uma vez que trabalham com alunos com deficiência, prevalecendo uma visão naturalizada desses percalços em sujeitos com deficiência.

Essas investigações revelaram que há um campo de pesquisa muito promissor ao se refletir sobre a Psicopedagogia Escolar a partir dos pressupostos da THC. Conclui-se que essa perspectiva teórica vem enriquecendo substancialmente a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento em contextos educacionais. Algumas áreas de pesquisa e produções científicas referidas por

psicólogos sob essa perspectiva, incluem a importância da mediação pedagógica. Estudos examinam como a mediação pedagógica pode ser otimizada para promover a aprendizagem de estudantes em atraso no desenvolvimento. Isso inclui investigações sobre o uso de instrumentos culturais, como a linguagem e a tecnologia, para proporcionar o desenvolvimento cognitivo.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à forma como a apropriação da linguagem e a alfabetização impactam o desenvolvimento das capacidades intelectivas humanas. Os pesquisadores investigados exploram também o conceito de ZDI na identificação das necessidades educacionais de estudantes e como a aprendizagem pode ser adaptada para corresponder às suas necessidades educacionais. E exploram, ainda, como a inclusão de alunos com necessidades especiais pode enriquecer o processo educativo de todos os estudantes, promovendo a interação e o desenvolvimento de todos.

Outras produções acadêmicas examinam como os postulados da Psicologia Histórico-Cultural impactam os processos de avaliação e intervenção, abordando formas possíveis de se encaminhar o processo avaliativo de modo a corresponder aos postulados dessa perspectiva teórica. Entretanto, todo material examinado diz respeito à atuação do psicólogo escolar e foram por esses profissionais produzidos. Observou-se, assim, que há um campo fértil de pesquisa e produção científica a ser explorado na busca por inserir a atuação do psicopedagogo escolar no debate sobre a avaliação e sobre a intervenção tanto institucional quanto clínica sob a égide da Psicologia Histórico-Cultural.

Partindo dessas ponderações, e tendo reconhecido a pertinência de inserir o serviço de psicopedagogia escolar no debate acadêmico, apresentam-se, nas seções seguintes, experiências profissionais pautadas na THC e na PHC que expressam contribuições do serviço institucional do psicopedagogo escolar no debate dos problemas educacionais em Toledo - PR.

A segunda etapa da busca por pesquisas e estudos que pudessem se aproximar desta proposta investigativa explorou, nas plataformas citadas inicialmente (BDTD, SciELO e Google Acadêmico), outras combinações de descritores, a fim de abarcar mais possibilidades: THC AND atuação do psicopedagogo; THC AND atuação psicopedagógica; PHC AND atuação psicopedagógica; PHC OR atuação psicopedagógica; PHC OR atuação do psicopedagogo.

Na primeira combinação de descritores (THC AND atuação do psicopedagogo), com recorte temporal de 2018 a 2023, a busca na BDTD resultou em cinco pesquisas: quatro dissertações e uma tese, constantes no Quadro 3 e descritas na sequência.

Quadro 3 - Dissertações e Teses publicadas relacionadas aos descritores "THC AND atuação do psicopedagogo" – 2ª Etapa

	Tipologia/Título	Autoria	Objetivo	Metodologia	Resultados
1	Tese: *O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica*	Pereira, Kátia Regina do Carmo (2018)	Arquivo não localizado.	Arquivo não localizado.	Arquivo não localizado.
2	Dissertação: *Altas Habilidades/ Superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores*	Dorini, Eliesi Bettin Chaves (2019)	Analisar se a mediação de um curso de formação de professores na modalidade continuada contribui para a elaboração de saberes que permitem aos professores compreenderem e identificarem as altas habilidades/superdotação e propor encaminhamentos pedagógicos.	A pesquisa teve abordagem qualitativa, pesquisa-ação e utilizou como instrumentos a entrevista, a intervenção participativa e o questionário. Participaram dessa pesquisa 27 professores que atuam no Ensino Fundamental II e nas Salas de Recursos Multifuncional, em duas instituições de ensino da rede estadual de educação no município de Mangueirinha - PR.	Os resultados dessa pesquisa apontaram, de forma geral, um desconhecimento das altas habilidades/superdotação no contexto escolar, embora sendo uma especificidade da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva pautada ao longo de anos no contexto escolar. Os dados ainda evidenciaram a urgência em abranger as altas habilidades/superdotação nos cursos de formação inicial dos professores, bem como a oferta de formação continuada em todas as esferas, níveis e modalidades de ensino. Também mostraram que os professores defendem que esses estudantes precisam ser identificados e necessitam ter um atendimento educacional especializado. Dessa maneira, a autora espera que o seu trabalho contribua para o avanço da

					discussão acerca das altas habilidades/superdotação, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para embasamento da prática docente.
4	Dissertação: *A corporeidade criança vai à escola?*	Santos, José Carlos dos (2019)	Investigar se a criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial.	A pesquisa não dialoga com este estudo.	A pesquisa não dialoga com este estudo.
5	Dissertação: *A criança na psicopedagogia: pensando caminhos outros*	Cerqueira, Daniele Fontam do Nascimento (2021)	Pesquisa realizada por uma psicopedagoga clínica com o propósito de contrapor o uso das teorias etapistas e cronologicamente pensadas com os pressupostos da THC.	Análise de literatura e estudo de caso com vistas em demonstrar formas de atuação em consonância com os postulados da THC.	Importante para o reconhecimento de outros pesquisadores que estão incluindo a psicopedagogia no debate. Embora não tenha explorado as categorias de análise utilizadas em cada uma das bases teóricas, contribui com a crítica sobre os pacotes de estudos facilmente reproduzíveis e aplicáveis em consultórios e instituições.
6	Dissertação: *Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*	Oliveira, Andréa da Silva (2022)	Analisar o uso dos jogos como recurso didático-pedagógico da prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual (DI) em uma escola pública municipal de Boa Vista - PB, no ano letivo de 2021	Abordagem qualitativa, de caráter exploratório, levando em consideração o período letivo atípico vivenciado pelas instituições escolares em tempos de isolamento social causado pela pandemia de covid-19. Como instrumentos de coleta dados, foram utilizados um questionário online semiestruturado, direcionados a 13 professores do Ensino	Observou-se que os professores têm conhecimento da importância das práticas com jogos como recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, já que são recursos que oferecem atividades adequadas para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Por meio dessa pesquisa, entendeu-se que as estratégias metodológicas utilizadas como práticas pedagógicas podem contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem tanto do aluno com DI como também do aluno sem deficiência, de modo a

				Fundamental anos finais, e uma entrevista semiestruturada, feita pelo aplicativo *WhatsAp*p, com oito professoras do Ensino Fundamental anos iniciais.	evidenciar uma prática educativa que efetiva a inclusão

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A tese localizada é a de Kátia Regina do Carmo Pereira (2018), intitulada *O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica*. Entretanto, na BDTD, o resumo não está disponibilizado. Fizeram-se tentativas para encontrar a tese em outros sites, como o Google, Google Acadêmico e na página da própria universidade onde a tese foi publicada (Universidade de Brasília); contudo, não foi encontrada, o que impediu o acesso ao conteúdo da pesquisa.

Em 2019, Eliesi Bettin Chaves Dorini desenvolveu a dissertação intitulada *Altas Habilidades/ Superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores*. O escopo da pesquisadora foi analisar se a mediação de um curso de formação de professores na modalidade continuada contribui para a elaboração de saberes que permitem aos professores compreenderem e identificarem as altas habilidades/superdotação e propor encaminhamentos pedagógicos. O público-alvo foram 27 professores que atuam no Ensino Fundamental II e nas Salas de Recursos Multifuncional, em duas instituições de ensino da rede estadual de educação no município de Mangueirinha – PR. A investigação foi conduzida por meio da pesquisa qualitativa, recorrendo-se à entrevista, à intervenção participativa e ao questionário como instrumentos de geração de dados, os quais foram analisados a partir do aporte teórico da THC.

A pesquisadora verificou que os professores participantes, de forma geral, têm um desconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto escolar, mesmo sendo uma especificidade da Educação Especial e mesmo os docentes identificando a necessidade de um atendimento educacional especializado aos discentes com tais caraterísticas. Em vista disso, a pesquisadora enfatiza a premência de abordar esse tema de modo mais consistente tanto na formação inicial dos professores quanto na formação continuada, em todas as esferas, níveis e modalidades de ensino. As discussões elaboradas sobre as AH/SD dialogam com objeto deste estudo, na medida que as análises se fundamentam na THC e revelam lacunas na formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais.

Ainda em 2019, José Carlos dos Santos elaborou a dissertação de mestrado denominada *A corporeidade criança vai à escola?* O intuito da pesquisa foi investigar se a criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial. Embora

apontado na busca, esse estudo se distancia da temática e escopo de nossa dissertação.

Em 2021, Daniele Fontam do Nascimento Cerqueira elaborou a dissertação intitulada *A criança na psicopedagogia: pensando caminhos outros*. A autora, como uma psicopedagoga clínica, objetivou contrapor teorias etapistas do desenvolvimento, cronologicamente medidas, com práticas baseadas nos estudos da THC, a fim de tecer um diálogo que faça pensar a criança e o seu desenvolvimento com um olhar outro. A pesquisadora empreendeu uma pesquisa pesquisa-intervenção, metodologia que permite construir sentidos e buscar pistas/indícios que se relacionem ao objeto. A partir da análise de uma situação clínica, Cerqueira (2021) teceu críticas aos instrumentos utilizados na chamada etapa de avaliação diagnóstica, especialmente com relação aos testes projetivos e operatórios. Embora a pesquisadora não tenha explorado todos os descritores que selecionamos para nossa pesquisa, esse estudo revela que a Psicopedagogia, pouco a pouco, tem sido incluída no debate acadêmico. Além disso, tal investigação é oportuna para se analisar criticamente os pacotes de estudos facilmente reproduzíveis e aplicáveis em consultórios e instituições.

Em 2022, Andréa da Silva Oliveira defendeu a pesquisa de mestrado, denominada *Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. O escopo do estudo foi analisar o uso dos jogos como recurso didático-pedagógico da prática de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente com alunos com DI. A pesquisadora recorreu a narrativas orais e escritas de 13 professores do Ensino Fundamental de Boa Vista - PB, de modo a perceber como os jogos pedagógicos favorecem a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor dos alunos. Os jogos foram abordados a partir da perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon, além de outros pesquisadores brasileiros. Os resultados indicaram que os professores têm conhecimento da importância das práticas com jogos como recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Por ser uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado profissional, elaborou-se um produto educacional, um Baú de Jogos Pedagógicos específicos para alunos com DI. Mesmo que esse estudo se distancie da presente pesquisa, já que o foco são os jogos em diferentes abordagens teóricas, há uma interessante discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sobre os alunos com deficiência, aspectos que

têm relação com esta investigação, sobretudo ao se pensar a realidade do município de Toledo - PR e a atuação do Serviço de Psicopedagogia Escolar.

Ainda na plataforma da BDTD, realizaram-se buscas com os demais descritores já alistados: THC AND atuação psicopedagógica; PHC AND atuação psicopedagógica; PHC OR atuação psicopedagógica; PHC OR atuação do psicopedagogo. Entretanto, essas combinações de palavras-chaves, mediadas pelos operadores booleanos, não geraram nenhuma pesquisa acadêmica em âmbito de mestrado e doutorado no Brasil.

Na sequência, repetiu-se a busca dos descritores na plataforma SciELO, a fim de localizar outras publicações, a exemplos de artigos científicos. Essa pesquisa também não indicou nenhum estudo a partir das palavras-chaves selecionadas.

Tendo em vista a quantidade reduzida de estudos gerados pela busca nas plataformas, em uma terceira etapa, a pesquisa foi refeita, mas sem a restrição temporal. Nesse caso, apenas os descritores “THC AND atuação do psicopedagogo” se mostraram profícuos. Além dos estudos já descritos, outras duas dissertações de mestrado foram alistadas, sendo anteriores a 2018, constantes no Quadro 4 e descritas na sequência.

Quadro 4 - Dissertações e Teses publicadas relacionadas aos descritores "THC AND atuação do psicopedagogo" – 3ª Etapa

	Tipologia/Título	Autoria	Objetivo	Metodologia	Resultados
1	Dissertação: *A atuação do professor-psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização*	Pöttker, Caroline Andrea (2010)	Escrito por uma psicóloga que buscou investigar quem é o professor psicopedagogo, identificar sua atuação na escola e as implicações no processo ensino-aprendizagem dos estudantes atendidos.	Análise de literatura e entrevistas semiestruturadas junto a psicopedagogos que atuam em instituições escolares. Resgate histórico da origem da pedagogia, psicologia e psicopedagogia.	A leitura do texto contribui, sobretudo, para a compreensão da historicização das áreas mencionadas. Tece críticas severas a atuação do psicopedagogo escolar considerando a formação aligeirada sem critério de formação na graduação. Defende a atuação do pedagogo escolar e do psicólogo.
2	Dissertação: *Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará*	Oliveira, Márcia de Fátima de (2017)	Investigar como se efetiva o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Belém – PA com vistas à inclusão de crianças com deficiência	Pesquisa empírica de orientação teórico-metodológica histórico-cultural, inspirada nas ideias centrais de Vigotski e de alguns de seus comentadores.	Os resultados apontam que as formações continuadas se configuram como ações pontuais, com temas específicos da Educação Especial e com pouca articulação com a educação geral. As formações têm suas raízes nas concepções "médico-pedagógica e psicopedagógica". Os professores de educação infantil reconhecem a importância do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) para a inclusão da criança com

					deficiência no ensino regular, no entanto, apontam a necessidade de as formações e os assessoramentos serem mais frequentes, que haja continuidade dos assuntos abordados e a possibilidade de participação de todos os professores nas formações. O estudo sugere que sejam implantadas e efetivadas políticas públicas de formações continuadas para que os processos formativos possam contribuir, de fato, para a formação docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em 2012, Caroline Andrea Pöttker, por meio da pesquisa *A atuação do professor-psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização*, constatou um aumento significativo de encaminhamentos de alunos a serviços especializados, a exemplo de psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras e psicopedagogos. Com relação a esses últimos, a autora enfatiza que, de fato, os psicopedagogos estão nas clínicas e nas escolas, atuando principalmente com crianças com problemas de escolarização. Essa situação foi a motivação para investigar quem é esse profissional, como é a sua atuação na escola e as implicações de seu trabalho para o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo empírico e bibliográfico articulou as áreas de Psicologia, de Pedagogia e de Psicopedagogia, identificando as suas interconexões e compreendendo a atuação dos profissionais nessas áreas, balizando-se na PHC. Os sujeitos participantes (10 professores psicopedagogos de um município do Oeste paranaense) foram entrevistados pela pesquisadora. Os resultados apontaram que o cargo de professor-psicopedagogo foi ocupado por docentes que já atuavam na escola e que conquistaram o título de especialista em Psicopedagogia. Para a maioria desses profissionais, as suas funções auxiliam o professor no trabalho com alunos que têm dificuldades de aprendizagem, compreendendo a(s) causa(s) disso e elaborando estratégias para superá-las. Dentre as ações dos professores-psicopedagogos, foram alistadas estas: “[...] avaliação psicopedagógica, encaminhamentos a profissionais especializados, orientação e apoio aos professores, atendimento em grupo aos alunos, atendimento aos pais” (Pöttker, 2012, p. 6).

A pesquisadora também constatou que as atividades desenvolvidas pelos professores-psicopedagogos são semelhantes às dos psicólogos e dos pedagogos; o que as diferencia é a instrumentalização subsidiada pela fundamentação teórica que orienta os profissionais em suas intervenções. No caso dessa pesquisa, foram identificadas duas teorias antagônicas, a PHC e o Construtivismo, sendo que os sujeitos investigados compreendem o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica do Construtivismo.

A conclusão da pesquisadora é que, nesse caso em particular, as explicações das dificuldades estarão centradas no aluno, e não no contexto ou no processo de ensino e aprendizagem. A leitura desse texto contribui com esta pesquisa, sobretudo, para compreender a historicização das áreas mencionadas. Além disso, há críticas severas à atuação do psicopedagogo escolar, considerando a formação aligeirada

sem critério de formação na graduação, defendendo-se, por outro lado, a atuação do pedagogo escolar e do psicólogo.

Em 2017, Márcia de Fátima de Oliveira defendeu a dissertação de mestrado intitulada: *Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará*. Esse estudo investigou o processo de formação continuada na rede municipal de ensino de Belém - PA, com foco na inclusão de crianças com deficiência. O aporte teórico foi a THC. Para a pesquisadora, a infância é um período fundamental do processo de humanização, quando a criança entra em contato com a cultura e inicia o processo de formação de suas funções tipicamente humanas. Em vista disso, Oliveira (2017) enfatiza a singularidade da Educação Infantil no processo de constituição da personalidade humana consciente. Partindo dessas ideias centrais, a autora averiguou a efetivação da formação continuada para professores da Educação Infantil no município supracitado, avaliando as ações formativas oferecidas.

Oliveira (2017) verificou que as formações, em geral, são esparsas, com temas específicos da Educação Especial e com pouca articulação com a educação geral. Ademais, as "[...] concepções que permeiam as formações têm suas raízes nas concepções "médico-pedagógica e psicopedagógica" (Oliveira, 2017, p. 8). Os próprios professores investigados reconhecem a necessidade de um suporte mais consistente e frequente, sendo que as formações deveriam dar sequência aos temas explorados, assim como permitir que todos os docentes participem.

Embora o objeto do estudo tenha sido a formação continuada, as discussões mobilizadas dialogam com nossa investigação, haja vista que é latente a necessidade de formação continuada baseada na THC no que tange às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, bem como ao processo de constituição da subjetividade, fornecendo subsídios para a própria redefinição do papel do psicopedagogo escolar.

As investigações aqui descritas como resultado da busca em plataformas de dados de pesquisas acadêmicas indicam dois aspectos centrais: o primeiro é a carência de estudos que articulem a PHC/THC e a atuação do psicopedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o segundo é que, paulatinamente, esse tema tem sido inserido no âmbito da pós-graduação, algo essencial, tendo em vista os crescentes índices de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências não

apenas em Toledo - PR, mas em todo o país. Em vista disso, a análise que constitui a presente dissertação é atual, relevante e necessária.

3 DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DA GENERECIDADE HUMANA

Este capítulo contempla o segundo objetivo da pesquisa ora apresentada: (ii) *pesquisar as contribuições da THC para a constituição da genericidade humana.* Para tanto, as seções contemplam: o contexto em que surgiu a Psicologia Histórico-Cultural (ou THC); a natureza social do psiquismo humano; o desenvolvimento das FPSs; a atividade-guia do desenvolvimento e a sua relação com a atuação do psicopedagogo escolar; e a concepção de deficiência na THC. Para consolidar esse objetivo, realizou-se uma revisão de literatura a partir de autores clássicos da THC, como Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Aleksei Nikolaivitch Leontiev (1903-1979) e Danill Borisovich Elkonin (1904-1984) e seus estudiosos no contexto brasileiro.

3.1 A ESCOLA SOVIÉTICA

Tuleski (2007) explica que os estudos os quais aspiravam à criação de uma nova Psicologia foram fortemente marcados pela orientação pós-revolucionária que predominava na União Soviética na década de 1930: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Karl Marx. O propósito dos estudos de Vigotski foi a formulação de uma nova Psicologia que caminhasse para as premissas do método dialético, procurando identificar as mudanças qualitativas comportamentais que acontecem no decorrer do desenvolvimento humano e sua relação com as condições objetivas de vida.

Em um período de apenas 37 anos de vida, Vigotski – apoiado por seus principais colaboradores, Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) e Leontiev, indispensáveis à Psicologia Histórico-Cultural e aos construtos teóricos marxistas – desenvolve uma abordagem que considera o desenvolvimento humano como resultado da materialidade humana, enfatizando a relação entre as condições materiais, sociais e econômicas. Para esse pensador, portanto, o ambiente material, social e econômico em que as pessoas vivem desempenha papel fundamental na determinação de seu desenvolvimento individual por ser resultante das vivências no coletivo.

Barroco (2012) pontua que o pensamento marxista

> [...] dá base à psicologia soviética, a atividade vital, o trabalho, diz respeito a um processo que o homem estabelece com a natureza. Por ela, buscando suprir suas necessidades, o homem medeia, regula e controla seu próprio comportamento e metabolismo. Ao dominar a natureza, ele acaba pondo em movimento as forças dos seus braços e pernas, cabeça e mãos, e assim pode apropriar-se da matéria natural de uma forma útil, modificando a natureza externa e a sua própria natureza. Ou ainda, por ela o homem altera sua constituição biológica e cria e usa ferramentas, potencializa a ação do seu corpo e transforma os órgãos biológicos em sociais (Barroco, 2012, p. 49).

Na perspectiva do MHD, a evolução da sociedade humana é impulsionada principalmente por mudanças nas forças produtivas (tecnologia e trabalho) e nas relações de produção (organização econômica e propriedade). Essas mudanças determinam as condições de vida, o acesso a recursos e a organização social, exercendo relação direta com o desenvolvimento humano, pois a estrutura socioeconômica de uma sociedade engloba fatores como classe social, distribuição de recursos, oportunidades econômicas e relações de poder, aspectos determinantes para o acesso aos bens culturais e materiais produzidos pelo homem. Por essa razão, o método do MHD trabalha com estas categorias de análise: totalidade, contradição, trabalho, luta de classes, materialidade histórico-dialética, que possibilitam compreender e, em última análise, fornecer elementos para a superação do capitalismo na direção da constituição de uma sociedade comunista.

Essa perspectiva analítica parte do pressuposto de que a materialidade humana determina as oportunidades que as pessoas têm para desenvolver suas capacidades a partir do acesso à educação de qualidade, a recursos culturais e oportunidades de participação na sociedade. A evolução da humanidade como resultado da materialidade humana destaca a interconexão entre o ambiente social, econômico e material, e o desenvolvimento individual e coletivo, o que é significativamente complicado pela estratificação da sociedade de classes.

Barroco e Leonardo (2016), lembrando-se dos postulados de Marx e Engels, argumentam que

> A consciência do homem é determinada pelas condições materiais de vida e pelas relações sociais de produção instituídas em determinada época e sociedade. Desse modo, mudanças históricas na sociedade e na vida objetiva modificam a humanização dos sujeitos, isto é, sua consciência e comportamento (Barroco; Leonardo, 2016, p. 325).

Considerando que as mudanças históricas impactam a vida dos sujeitos, pode-se afirmar que a Revolução Russa de 1917 teve uma influência significativa no pensamento de Vigotski, assim como o subsequente período de transformação social na União Soviética, cuja ênfase dada ao socialismo e ao coletivismo gerou mudanças profundas na estrutura social. Esses princípios ressoaram com a crença de Vigotski na importância das interações sociais, das condições objetivas de vida e do lugar do conhecimento como determinantes para a constituição do homem. Além disso, a Revolução também promoveu alterações radicais no sistema educacional soviético. A educação foi considerada uma ferramenta importante para a formação de um novo homem e de uma nova sociedade calcados em valores socialistas. Vigotski estava interessado em como a educação poderia facilitar o desenvolvimento cognitivo e considerava a instrução formal como um componente fundamental para promover o desenvolvimento intelectual das crianças.

O psicólogo bielorrusso reconheceu a importância da cultura e da linguagem no desenvolvimento humano. A Revolução e o subsequente período de mudança social destacaram o papel da linguagem na comunicação e na construção de ideologias. Para esse autor, a linguagem não é apenas a expressão do pensamento, mas essencialmente a sua constituição. Nesse sentido, ele observou como a linguagem é usada para transmitir valores e crenças políticas que passam a compor o pensamento e a concepção de homem e de mundo das pessoas, além de sua função decisiva na constituição do próprio psiquismo humano.

O período pós-Revolução Russa deixou uma marca profunda na história mundial, influenciando o desenvolvimento do comunismo, as relações internacionais e a geopolítica durante o século XX, além de impactar as artes, a literatura e o pensamento intelectual como um todo. Nesse contexto, Vigotski e seus colaboradores desenvolveram as suas ideias tendo por base os pressupostos marxistas, segundo os quais as condições e os modos de produção da vida material condicionam a vida do homem em todos os aspectos. O homem é, portanto, um ser social e histórico, determinado pelas relações sociais que ocorrem no decorrer do processo de produção da vida, por meio do trabalho. Outra ideia marxista compartilhada por Vigotski é o reconhecimento da sociedade como uma totalidade suscetível a transformações em função da emergência de novos fenômenos decorrentes da contradição entre os existentes, em uma perspectiva dialética, dada a totalidade que integra os fenômenos sociais e humanos.

A relação entre marxismo e psicologia é assim estabelecida por Rigon, Asbahr e Moretti (2016):

> Se para a economia política de Marx cabe estudar o desenvolvimento dos modos de produção no decorrer da história, ou seja, como os homens produziram suas vidas por meio de uma atividade produtiva, para a psicologia histórico-cultural cabe o desafio de compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo. Dessa maneira, o projeto central da teoria histórico-cultural é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016, p. 24 -25).

A THC surge, desse modo, em contraposição à Psicologia Tradicional, cuja premissa fundante é o reconhecimento do homem como produtor e produto das condições materiais de existência. Acrescentando à discussão, Martins (2008) assevera que

> A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano. As sensações, as ideias, os conceitos, não emergem da consciência a partir de si mesma, mas originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que deve ser captado pelos sentidos e representado pela consciência a quem competirá torná-la cognoscível (Martins, 2008, p. 41).

Essa citação reflete uma ideia central da teoria de Vigotski: a noção de que a complexidade das atividades humanas, especialmente o trabalho, desempenha um papel fundamental na humanização do psiquismo. O teórico argumenta que o psiquismo humano não pode ser adequadamente compreendido apenas como uma reação direta a estímulos externos, como defendido pela abordagem behaviorista ou pela psicologia tradicional. Em vez disso, ele enfatiza a importância da atividade consciente e mediada, diferença fulcral entre a velha psicologia e a Psicologia Histórico-Cultural.

Vigotski compreende a complexidade das atividades humanas as quais envolvem processos mentais avançados, como o uso da linguagem, o pensamento simbólico e a resolução de problemas, que ultrapassam meras respostas automáticas a estímulos. O autor destaca a mediação cultural como evento fundamental para a formação do psiquismo humano. A apropriação das ferramentas culturais, como a

linguagem e os sistemas simbólicos, medeia as interações do homem com o mundo e desempenha um papel crucial no pensamento e no comportamento humano.

A ruptura da fusão entre estímulos e respostas se refere à ideia de que, à medida que os seres humanos se desenvolvem, não apenas reagem automaticamente a estímulos externos, mas também desenvolvem a capacidade de refletir, de planejar, de tomar decisões e de agir com base em metas e intenções.

Vigotski concebe o trabalho como uma das atividades humanas mais complexas e importantes, argumentando que o trabalho envolve a resolução de problemas, a cooperação social e o uso de ferramentas e símbolos, determinantes para a formação do psiquismo humano.

Portanto, a ideia central de Vigotski é que a atividade humana, especialmente o trabalho, é fundamental para a humanização do psiquismo, porque envolve processos cognitivos complexos e a mediação cultural. Essa perspectiva influenciou profundamente a psicologia e a educação, destacando a importância de se considerar o contexto cultural e as atividades humanas complexas na compreensão do desenvolvimento e do funcionamento da mente humana, conforme tratado mais detalhadamente na seção que segue.

3.2 A NATUREZA SOCIAL DO PSIQUISMO HUMANO

O homem, impulsionado pela necessidade de produzir meios para sua sobrevivência, age sobre a natureza, criando instrumentos que atuam como mediadores nesse processo. À medida que introduz a criação e o uso de instrumentos, deixa-se de ter uma relação direta com a natureza, a qual passa a ser mediada por elementos culturais, produtos de sua própria criação, fator que amplia as possibilidades de transformação e de controle do meio circundante. Esses instrumentos e seus usos agem sobre o homem alterando a sua forma de ser e de se relacionar com o mundo; o resultado são alterações em sua estrutura psicofisiológica, imprimindo-lhe uma segunda natureza. O desenvolvimento, nessa perspectiva, está condicionado à atividade que vincula o homem à natureza, isto é, o trabalho.

Moura (2016), a partir das discussões de Vigotski, pontua que

> [...] o surgimento e desenvolvimento histórico-cultural do comportamento têm início quando a espécie humana deixa de

> adaptar-se ao meio para agir sobre ele, começando a dominar a natureza por meio do trabalho e da criação de instrumentos (Moura, 2016, p. 63).

A evolução do uso de instrumentos, do trabalho e da vida coletiva fez surgir a necessidade de comunicação mais sofisticada em função das condições materiais resultantes das ações coletivas que se mostraram mais eficientes do ponto de vista da sobrevivência. A linguagem emergiu, assim, inicialmente, como meio de comunicação e, gradativamente, como sistema de representação da realidade, o qual foi se aprimorando à medida que o uso desses instrumentos internos promoveu a possibilidade de ideação e de operações mentais desvinculadas do perceptível imediato. Em outras palavras, o homem passou a abstrair elementos concretos a partir da operação mental com signos. Têm-se, desse modo, dois importantes marcos para o desenvolvimento da generecidade humana: o uso de instrumentos e de signos, os quais marcam a relação do homem com o mundo.

O trabalho, categoria importante na teoria marxista,

> [...] induz modificações não apenas e puramente biológicas, devido à atividade com instrumentos, mas também modificações de cunho psicológico, ou seja, o homem, por via do trabalho, passa a controlar seu comportamento, da mesma forma que domina a natureza “(tese de Engles)”. Esse movimento não é individual, mas fundamentalmente coletivo e responsável pela constituição da cultura (Moura, 2016, p. 21).

E a autora acrescenta:

> A consciência não se reduz a um mundo interno isolado, ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico, não se dá de maneira direta, pois o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizado, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem para outras gerações (Moura, 2016, p. 23).

Nota-se, nessas palavras, a aplicação de outra categoria de análise da THC: o conceito de mediação. Esse sistema de signos liga o sujeito ao meio produzido pelo

próprio homem a partir da necessidade surgida pela busca da sobrevivência e pela ação coletiva, imprimindo-lhe a natureza de um ser social.

Nas palavras de Bernardes (2011),

> Nas ações de trabalho e de interação entre os homens, a palavra representa o significado social na comunicação e faz uso do sistema de códigos vigente. Ao mesmo tempo, a palavra reflete a consciência individual da realidade objetiva, identificando o pensamento do homem em relação ao objeto social. (Bernardes, 2011, p. 93).

Como Leontiev (1978) esclarece, além da função de comunicação, a linguagem, o pensamento e a consciência constituem a "[...] forma e o suporte da generalização consciente da realidade" (Leontiev, 1978, p. 524).

Facci e Lima (2012) também observam que,

> Ao romperem os limites biológicos, isto é, ao superarem o limite da representação imediata da realidade, as funções cognitivas do homem modificam-se e criam as condições para o surgimento da pré-ideação, da intencionalidade, e desta forma criam-se também as condições para o homem tornar-se um 'ser consciente', capaz de conhecer não só a realidade concreta, mas também a si mesmo, e de fazer de sua atividade objeto de sua própria análise, promovendo a autodeterminação de suas ações (Facci; Lima, 2012, p. 71).

Essas citações reiteram a defesa de que a qualidade do psiquismo humano é um produto histórico e socialmente construído. Trata-se da premissa fundante da THC em contraposição à velha Psicologia, que atribui supremacia ao desenvolvimento biológico do gênero humano como condição para a aprendizagem. Para a THC, a aprendizagem é promotora de desenvolvimento e não o contrário, conforme preconizado até as formulações vigotskianas.

O pensamento de Vigotski possibilitou novas nuanças acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para a THC, as capacidades tipicamente humanas resultam muito mais da subjetivação das objetivações humanas do que das tendências biológicas. As condições materiais dão ao homem elementos para a composição da subjetividade de seu psiquismo. Como explica Martins (2016):

> Para Vigotski na base da formação da consciência existe um sistema instituído pelas funções psíquicas, de sorte que a complexificação das referidas funções condiciona os alcances da consciência. Todavia, a transformação das funções psíquicas elementares em funções

> psíquicas superiores revela-se um processo condicionado, e Vigotski (VIGOTSKI, 1997) identificou no signo o condicionante nuclear da requalificação do sistema psíquico humano (Martins, 2016, p. 15).

Os signos, desse modo,

> [...] são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume (Martins, 2016, p. 41).

Considerando essa assertiva, os instrumentos estão para mediar a relação do homem com a natureza assim como os signos estão para mediar a ação mental do homem com os outros homens e a realidade. Os primeiros podem ser entendidos no sentido material, ao passo que os segundos se referem mais ao uso de sistemas de representação da realidade, logo, são abstratos, simbólicos, com caráter de representação do real. A pesquisadora brasileira pondera (2016):

> Daí que para Vigotski, a interiorização de signos – ou emprego de "ferramentas" psíquicas – é matricial na defesa da tese acerca da natureza social do psiquismo humano [...], pelo caráter mediador entre o homem e seu entorno uma vez que garante a possibilidade de internalização do mundo e operações mentais a partir do uso de signos (Martins, 2016, p. 41).

Foi a utilização dos signos, na ótica de Tuleski (2007), que permitiu ao homem dirigir "[...] seus próprios processos psicológicos, isto é, dominar seu mundo subjetivo ou interno" (Tuleski, 2007, p. 193). Essa é uma compreensão necessária quando se pretende entender o funcionamento psíquico de um estudante em atraso na aprendizagem, haja vista serem esses signos que darão condições para a organização da memória ativa, direcionarão a atenção voluntária e dirigirão a própria conduta. Esses aspectos são comumente avaliados pelo Serviço de Psicopedagogia Escolar de forma isolada, por meio de testes informais ou atividades específicas que avaliam cada umas dessas funções, conforme consta na *Proposta de Trabalho para o serviço de psicopedagogia na Rede Municipal de Toledo* (2020a)[6].

[6] Esse documento é explorado no quinto capítulo desta dissertação.

As considerações elaboradas até aqui fornecem importantes elementos para compreender as determinações histórico-culturais relacionadas à reestruturação psicofisiológica do sujeito. Vigotski, em contraposição aos modelos teóricos predominantes em sua época, essencialmente naturalizantes, elaborou e aprofundou sua investigação, formulando a hipótese matricial que trata da forma como o homem, nesse processo, se humaniza. Disso emergiu outro conceito relevante, explorado na próxima seção, o desenvolvimento das capacidades intelectivas tipicamente humanas que constituem a natureza do ser social, as quais diferenciam os homens dos animais e precisam ser consideradas quando se pensa em práticas educacionais e psicopedagógicas coerentes com a THC.

3.3 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Em contraste com outras teorias de desenvolvimento que enfatizam fatores inatos ou biológicos, para Vigotski, as FPSs surgiram no homem como resultado da sua relação com a natureza, conforme mencionado na seção precedente. Dada a gradativa complexificação da relação do homem com a natureza, surgiram novas necessidades determinantes no surgimento da abstração, que resultou em formas diferenciadas de registro, do cálculo, da previsibilidade, do autocontrole da conduta etc., a partir do uso de signos. Esses, por sua vez, provocaram modificações no aparelho psíquico, engendrando as rearticulações interfuncionais que resultam em novas formulações e na criação de novos instrumentos e signos.

O uso dos signos, na visão vigotskiana,

> [...] provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual ocorre, rearticulando completamente o psiquismo. O uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica (Martins, 2011, p. 56).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das FPSs é fortemente influenciado pelo contexto cultural e social em que ocorre. A interação com outras pessoas, a mediação da linguagem e o engajamento em atividades culturais desempenham um papel central na formação das habilidades cognitivas complexas que caracterizam o ser humano. A formação das habilidades cognitivas complexas, como o pensamento

abstrato, a resolução de problemas e o planejamento estratégico, está condicionada às necessidades advindas da vida material, às condições sociais oferecidas e à formação e apropriação de elementos mediadores. Assim, refletir sobre a atuação pedagógica e psicopedagógica nessas bases fundamenta a questão central desta pesquisa: pensar a atuação do psicopedagogo escolar na perspectiva da THC.

Entender as dificuldades de aprendizagem implica compreender as mediações disponibilizadas ao sujeito até o momento e identificar as necessidades provindas desse entendimento, para que sejam inseridos novos elementos mediadores, isto é, novos conteúdos. A partir desse ponto de vista, Martins (2016) comenta:

> Vigotski entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e o desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem às ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), os últimos se referem às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que transformam-se valendo-se dos primeiros (Martins, 2016, p. 38).

Assim, entende-se que a THC qualifica como a interação social promove o processo de desenvolvimento das FPSs, o qual depende e envolve, inicialmente, as funções elementares, que gradativamente evoluem para funções superiores. Isso se harmoniza com as palavras de Martins (2011), para quem “[...] os fenômenos psíquicos tipicamente humanos se desenvolvem por apropriação e determinação da vida social” (Martins, 2011, p. 46).

Para a THC, o homem e os animais superiores têm, ao nascer, Funções Psíquicas Elementares (FPEs) responsáveis pela sobrevivência da espécie. Entretanto, à medida que o homem interage com o outro em seu ambiente social, impulsionado por necessidades, apropria-se do sistema de signos utilizado por seu grupo social, que passa a mediar o homem e o mundo por representar a realidade e lhe permitir operar mentalmente na ausência do objeto. Desenvolvem-se, assim, as, FPSs. Na visão de Martins (2016),

> [...] a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores revela-se um processo condicionado e, Vigotski (VIGOTSKY, 1997) identificou no signo o condicionante nuclear da requalificação do sistema psíquico humano (Martins, 2016, p. 15).

Na perspectiva da THC, as FPSs surgem antes no contexto social, para então ocorrerem no nível individual, ou seja, o percurso é do interpsíquico para o intrapsíquico. Em vista disso, destaca-se a relevância da ação educativa, contexto em que se insere a atuação psicopedagógica por ser uma área do conhecimento ocupada em compreender os processos de aprendizagem.

As interações e as interconexões, que se produzem nos contextos da vida real concreta, têm papel fundamental no desenvolvimento das estruturas psíquicas e nos mecanismos biológicos, bases constitutivas do psiquismo humano. Portanto, a análise criteriosa dos recursos interativos ofertados para o ensino ocupa um lugar importante para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

As funções psíquicas, inicialmente elementares, atuam conjuntamente no decurso do desenvolvimento, entretanto, em cada período do desenvolvimento do sujeito, uma ou outra estará à frente, em maior acionamento, provocando as demais. Não são estanques ou independentes, portanto, mas agem conjuntamente, ainda que com a prevalência de uma ou outra função em determinados períodos e em decorrência das condições objetivas de vida.

A sensação é a porta de entrada para o psiquismo. Nos primeiros dias de vida, o bebê humano se move fundamentalmente pela sensação de mal-estar ou bem-estar. Nesse período, a sua expressão (a exemplo do choro) cumpre a função de alívio emocional, interpretado e significado pelo outro responsável em atender às suas necessidades. A partir dessas vivências, o bebê começa a perceber diferentes sensações e estímulos provindos do ambiente, desenvolvendo a percepção. Martins (2011) explica: “[...] na relação sujeito-objeto reside, portanto, o aspecto fundante da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, e, para tanto, a captação sensorial do mundo desponta como requisito primário” (Martins, 2011, p. 96).

Observa-se, diante disso, a condicionalidade das sensações aos mecanismos neurofisiológicos e aos sentidos, que dão acesso à informação advinda do ambiente externo, não como receptores passivos, mas promovidos. Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas é interativo e social desde as suas primeiras manifestações.

Graças à capacidade humana de captação sensorial e perceptual, abundante, diversa e constante, emerge a necessidade da atenção. O homem é bombardeado por estímulos, e não seria possível dirigir sua ação para um fim se ele não tivesse

recursos para isolar estímulos concorrentes. Logo, a atenção passa a ocupar função central no desenvolvimento.

Esse processo todo não seria suficiente se não houvesse a capacidade de armazenamento da informação. O uso recorrente das funções psíquicas anteriores passa a requerer o uso predominante da memória, mas essas funções ainda não se constituem em FPSs tipicamente humanas, haja vista que também aparecem nos demais animais. Nesses, entretanto, o acionamento e o uso dessas funções estão circunscritos ao atendimento de uma necessidade imediata cujos elementos para satisfação estejam em seu campo perceptual imediato, por meio da visão, da audição e/ou do olfato. Não há, entre os animais irracionais, a capacidade de ideação e de antecipação da ação justamente em função da impossibilidade de representação da realidade e de operação mental sobre ela a partir do uso de signos. A memória, no caso dos animais irracionais, restringe-se ao acionamento de imagens e não de ideias tal como no ser humano.

Na perspectiva da THC, animais irracionais e humanos criam uma imagem mental do ambiente a partir do uso da sensação, da percepção, da atenção e da memória, entretanto, os primeiros não atribuem significado às imagens mentais, pois elas não atingem o status de signos, isto é, não as representam por outra coisa: a palavra.

Conforme considerou-se no início deste capítulo, a linguagem surge de uma necessidade do homem em manter atividades coletivas que se mostraram mais eficientes do ponto de vista da sobrevivência, resultantes de uma carência mediada pela ação humana: o trabalho. A partir do desenvolvimento das funções psicológicas e da linguagem, o homem passou a armazenar novas informações, permitindo-lhe superar, por incorporação, ideias e conhecimentos, além de transmiti-los aos outros e às novas gerações.

O desenvolvimento de um sistema de representação da realidade (a linguagem) é caracterizado como o primeiro salto qualitativo da humanidade, justamente por permitir ao homem operar mentalmente na ausência do objeto, constituindo-se como instrumento para o pensamento.

A palavra é o elemento fundante do pensamento, mas só existe pela capacidade de representação da realidade desenvolvida ao longo da história humana em sociedade. Pensar é, portanto, movimentar, articular, comparar, relacionar, contrapor ideias, informações e percepções. Essas operações mentais envolvem uma

necessidade, um fim, um propósito possibilitado pela capacidade do homem em operar mentalmente na ausência dos objetos, evocando-os pela palavra, imagem ou gesto, conforme as suas necessidades.

A partir da operação com signos, o sujeito terá acesso aos bens culturais e ocorrerá o desenvolvimento das suas funções psíquicas naturais em superiores, além da formação de outras funções superiores, tais como o pensamento lógico, o controle da conduta e a ação voluntária.

Como Vigotski (1998) esclarece,

> O que é central para toda estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento. Isso também está estreitamente relacionado à ideia da intelectualização de todas as outras funções, ou seja, suas variações dependem de fato de que uma determinada fase do pensamento leva à atribuição dos sentidos destas funções, de que a criança começa a se comportar racionalmente para com sua atividade psíquica. Devido a isso toda uma série de funções que atuavam automaticamente começam a fazê-lo consciente, logicamente (Vigotski, 1998, p. 76).

Especial atenção deve ser dada à identificação das vias preferenciais para o acesso da informação e da cultura em sujeitos com alguma privação sensorial ou processamento de informação incomum. Nesse sentido, a linguagem ocupa lugar central, pois o homem não opera diretamente com os objetos, mas a partir da mediação de signos mentais, ou seja, de palavras e conceitos, os quais precisam ser apropriados pelos sujeitos ainda que por vias que não as usuais em sujeitos sem deficiência ou atraso no desenvolvimento.

A observação e a estimulação da linguagem, portanto, são necessárias para crianças em situação de dificuldades escolares, o que pode e deve ser feito pelo psicopedagogo escolar, dada sua formação e área de atuação. Na perspectiva vigotskiana, “[...] o defeito não é somente debilidade, mas também a força [...]” (Vigotski, 2022, p. 79), o que nos faz considerar a função da educação no direcionamento da força motriz do desenvolvimento para a compensação psíquica do defeito. Ademais, o entendimento do processo do desenvolvimento humano deve ser incorporado pelos agentes educacionais de modo que tenham condições de pensar práticas educacionais coerentes com as necessidades educacionais dos alunos, além de serem sustentadas por um arcabouço teórico que permita a análise, a reflexão, o planejamento e ações didáticas desenvolventes.

Na visão de Martins (2016),

> Esse fato, por sua vez, recoloca o papel desempenhado pela educação escolar em sua promoção, posto caber-lhe, fundamentalmente, disponibilizar as objetivações culturais humano-genéricas à apropriação dos indivíduos particulares (Martins, 2016, p. 13).

Diante disso, o que dizer a respeito das crianças em situação de dificuldades de aprendizagem sem deficiência? Nesse mesmo texto, as autoras problematizam a questão e defendem que a perspectiva da THC

> [...] retira do plano biológico (hereditário ou adquirido) o peso de definir os rumos do desenvolvimento dos sujeitos com e sem deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Também contribuem para que questionemos a imutabilidade das coisas, dos fatos e dos fenômenos [...] (Barroco; Leonardo, 2016, p. 323).

Portanto, também para as crianças com deficiência, "[...] o ritmo e o alcance do desenvolvimento dependem antes do que disponibilizam e do que requerem as relações sociais do que do fator biológico" (Barroco; Leonardo, 2016, p. 323). Considera-se legítimo, desse modo, questionar a atuação psicopedagógica cujas bases e recursos práticos conduzem a investigar as razões e as origens das dificuldades de aprendizagem a partir da constituição biológica do sujeito, em eventuais transtornos ou déficits sensoriais ou intelectuais.

Uma vez assumida a perspectiva que defende a tese central da formação social do psiquismo, é vital compreender a questão das determinações histórico-culturais e a utilização de procedimentos pedagógicos especiais para a reestruturação psicofisiológica da criança com deficiência, a partir do reconhecimento da relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento. Diante disso, é fundamental entender a linha de desenvolvimento da criança de modo geral para ter elementos que permitam pensar nas necessidades educacionais das crianças com deficiência.

O curso do desenvolvimento das capacidades intelectuais é o mesmo para todas as pessoas. Em outras palavras, as funções psíquicas tipicamente humanas não são naturais, e sim amalgamadas às alterações decorrentes das interações sociais, daquilo que ao sujeito é disponibilizado e requerido, quer se trate de pessoas com ou sem necessidades especiais ou deficiências. O que muda, conforme postulado pela THC, são as vias de acesso ao conhecimento e a compreensão do

professor acerca das dificuldades e da forma de apoiar o aluno no seu enfretamento. Rossato e Leonardo (2012) observam que,

> Para Vigotski (2001), o acesso à cultura, aos conhecimentos científicos provocam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nessa relação a criança (deficiente ou não), aprende, desenvolve-se, possui capacidade para movimentar 'suas não aprendizagens'. Assim é importante olharmos para a totalidade, não centrar naquilo que a criança 'não sabe', no que lhe 'falta', no seu 'defeito', e sim para o que a criança já sabe, o que ela gosta, o que ela pode aprender, que está na zona de desenvolvimento proximal e que o educador adequadamente instrumentalizado, pode contribuir para que avance (Rossato; Leonardo, 2012, p. 132).

Nessa perspectiva, a THC considera a ZDI como a interconexão entre o que o sujeito não domina ainda e o que já domina; em outras palavras, refere-se aos domínios em vias de apropriação, aquilo que o sujeito é capaz de realizar com auxílio de outro mais experiente. Nesse sentido, apenas identificar aquilo que o aluno não sabe pouco auxilia a escola a planejar as mediações necessárias para que o estudante avance no processo de aprendizagem.

Segundo Kravtsov e Kravtsova (2021), estudiosos da THC,

> Temos todos os fundamentos para dizer que, concretamente, não há apenas uma zona de desenvolvimento iminente numa pessoa, mas tanto em crianças como em adultos, há muitas zonas de desenvolvimento iminente (Kravtsova, 2017). E mais que isso. A pessoa pode ter uma zona de desenvolvimento iminente grande em relação a um conteúdo e, em relação a um outro, pode mostrar-se pouco competente ou incapaz, ou seja, no contexto do conceito de zona de desenvolvimento iminente pode precisar de uma significativa ajuda externa (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 34).

Desse modo,

> É importante nos determos na ajuda externa que é necessária. Primeiramente, para definir as especificidades e o tamanho da zona de desenvolvimento iminente de uma determinada pessoa e, em segundo lugar, para transformar o conteúdo da zona de desenvolvimento iminente em desenvolvimento atual da pessoa (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 35).

Ainda que o "tamanho da ZDI" de um sujeito não possa ser mensurado, o tamanho que interessa pedagogicamente corresponde ao da ajuda que a criança

requer para se apropriar de determinado objeto do conhecimento. Parece ser esta a grande tarefa do Psicopedagogo Escolar[7]: a identificação das ajudas que o sujeito com deficiência, atrasos no desenvolvimento ou com transtornos globais do desenvolvimento requer para avançar no processo de aprendizagem. Esse profissional, no caso do munícipio de Toledo - PR, compõe a equipe de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, em uma relação direta e próxima com professores e alunos. A sua formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia possibilita-lhe, para além da identificação dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, compreender o próprio processo de aprendizagem. Esse entendimento é essencial quando se pretende identificar as ajudas de que criança precisa para avançar em seu processo de aprendizagem, pois,

> [...] condicionalmente, a ajuda de que a pessoa precisa para realizar a tarefa que não consegue fazer de forma autônoma pode ser dividida em dois tipos. O primeiro tipo é relacionado ao conteúdo da disciplina. Por exemplo, para ensinar um determinado conteúdo de matemática, o aluno precisa dominar certos saberes. Ou, por exemplo, para ajudar uma pessoa idosa a descer escada é necessário que a pessoa a quem se presta esse auxílio tenha condições de andar pela escada (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 39).

Essa ideia corrobora o entendimento de que, antes de saber sobre dificuldades de aprendizagem, espera-se que o psicopedagogo, inclusive por sua formação, compreenda muito e profundamente sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como sobre os percursos que a criança segue para se apropriar de determinado objeto de conhecimento. Nesse sentido, o trabalho de avaliação, de intervenção e de atuação institucional do psicopedagogo escolar poderá contribuir substancialmente com o professor regente da classe comum, desde que ofereça elementos para o professor compreender a ZDI na área em que a criança enfrenta dificuldades e sugira recomendações práticas para apoiar a escola no planejamento das mediações adequadas, de modo que a criança avance no processo de aprendizagem e conquiste patamares mais elevados de desenvolvimento.

Sobre a transformação das FPEs em FPSs, Vigotski destaca a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com ênfase em dois momentos a serem considerados quando se pretende compreender o processo de humanização dos

[7] O segundo capítulo aborda as especificidades da função do psicopedagogo escolar.

sujeitos. Kravtsov e Kravtsova (2021) comentam a respeito disso:

> A principal especificidade delas é que são voluntárias, ou seja, conscientemente controladas. Apenas nesse caso pode se sentir fonte de seu comportamento e atribuir às suas ações caráter pessoal. Essa característica, pelos resultados de nossa análise, é indicadora do desenvolvimento atual da pessoa (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 40).

O segundo momento para a conversão das FPEs em FPSs no homem

> [...] relaciona-se ao que era, inicialmente, o conteúdo da zona de desenvolvimento iminente e graças ao qual as funções psíquicas naturais se transformam em funções psíquicas superiores segundo L. S. Vigotski. Ao falar da gênese das funções psíquicas, ele aponta para a relações das crianças (relações no coletivo) como forma original de sua existência. Levando em consideração a unidade metodológica da abordagem do autor da psicologia histórico-cultural, pode-se tentar empregar essa sua ideia para a estruturação da instrução orientada para o desenvolvimento (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 40).

Os autores apresentam considerações importantes para o professor interessado em pensar as mais adequadas intervenções para o desenvolvimento das FPSs em estudantes em atraso na aprendizagem, ao postularem que

> Torna-se evidente, nesse contexto, a necessidade de investigação de como devem ser as relações das crianças no coletivo durante o processo de ensino. Provavelmente devem ser diferentes, dependendo dos problemas de desenvolvimento que se quer solucionar nesse processo (Kravtsov; Kravtsova, 2021, p. 41).

Nas citações, chama a atenção a ênfase à expressão “no coletivo”. Observam-se, nessas palavras, relevantes premissas relacionadas ao esforço em identificar os processos em desenvolvimento no aluno com ou em situação de dificuldades de aprendizagem para além dos domínios ou das dificuldades identificadas no sujeito. Nesse sentido, a avaliação psicopedagógica pode apoiar-se nessas concepções para elucidar formas adequadas de planejar mediações e intervenções que contribuam com professores e alunos.

No ambiente escolar, nota-se que a avaliação realizada, principalmente em gabinete, com caráter clínico, no qual a criança está isolada, não é suficiente para desvendar o problema das dificuldades escolares. Diante disso, entende-se que a prática avaliativa do psicopedagogo escolar precisa ser pensada a partir dos

postulados da THC, e há um longo caminho a ser percorrido nessa direção.

Vigotski já havia advertido: “É impossível apoiar-se no que falta a determinada criança, no que ela não é; ao contrário, é necessário ter uma ideia, ainda que seja a mais vaga noção sobre o que ela possui e o que é. Nesse sentido, a escola burguesa tem feito muito pouco” (Vigotski, 2022, p. 180).

Ratificando as ideias anteriores, a ZDI representa a diferença entre o que uma pessoa é capaz de fazer de forma independente e o que ela pode realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente. Isso significa que a aprendizagem e o desenvolvimento são otimizados quando há mediações adequadas que forneçam suporte durante a realização de tarefas desafiadoras.

Nessa perspectiva, outro conceito fundamental relacionado aos processos de avaliação e intervenção praticados pelo Serviço de Psicopedagogia escolar é o de atividade-guia do desenvolvimento, explorado na próxima seção.

3.4 ATIVIDADE-GUIA DO DESENVOLVIMENTO E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR

Para compreensão do desenvolvimento humano, é fundamental resgatar o papel da sua atividade nesse processo. O homem transforma a natureza para sobreviver, ou seja, trabalha, realiza atividades. As atividades referem-se a ações humanas simples ou complexas que envolvem a interação do sujeito com o ambiente físico, social e cultural. O psiquismo humano, portanto, se desenvolve por meio da atividade social, cujo traço fundamental é a mediação por meio de instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. É nesse processo que as FPSs, embora tendo bases biológicas, se formam.

A linguagem, por ser um sistema de signos e de representação da realidade, atua como principal elemento de mediação entre o sujeito e os construtos culturais humanos, além de viabilizar a transmissão da cultura, a formação de conceitos e as operações mentais, tal como tratado por Leontiev (2004). As FPSs, por seu turno, formaram-se no homem a partir do desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na interação dos homens entre si e com o meio circundante (na coletividade), e só depois se convertem em funções intrapsíquicas, conforme discutido

na seção 3.3 desta dissertação. Nota-se, assim, a supremacia do social sobre o biológico, tendo a linguagem função fundamental nesse processo.

A apropriação da cultura acumulada pela humanidade não acontece passivamente no sujeito, ao contrário, exige adaptação à natureza, interação, criação de meios de produção dos objetos para satisfazerem suas necessidades. O processo de humanização implica a ação ativa do sujeito sobre o meio, e isso não acontece do mesmo modo nos diferentes períodos da vida humana.

Nesse sentido, Leontiev (2004) propôs o conceito de atividade, que se refere aos processos psicologicamente determinados por aquilo ao que tendem no seu conjunto, isto é seu objeto. Esse objeto coincide "[...] sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo" (Leontiev, 2004, p. 315).

A atividade pode ser composta por várias ações menores organizadas em torno de objetivos específicos. Por exemplo, a atividade de cozinhar o jantar envolve uma série de ações, como cortar ingredientes, ligar o fogão, preparar os utensílios etc., todas voltadas para a realização do objetivo final: ter uma refeição pronta.

Assim, essas ações constituem "[...] um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa) pois [o objeto] pertence à atividade em que entra a ação considerada [...]" (Leontiev, 2004, p. 315).

Destaca-se a importância da criação e do uso das ferramentas e dos instrumentos culturais na realização das atividades, os quais não são apenas objetos físicos, mas também incluem conceitos, símbolos e métodos constituem a cultura e fornecem recursos para se resolver problemas e alcançar objetivos. A linguagem é uma das ferramentas mais importantes, pois permite a comunicação, a expressão de pensamentos abstratos e a mediação entre o indivíduo e a cultura, além de possibilitar e promover o próprio pensamento, permitindo a antecipação e o autocontrole da conduta.

Para Leontiev (2004), no decurso do desenvolvimento do sujeito, quando o lugar anteriormente ocupado no mundo das relações que o rodeiam é por ele percebido como não correspondente às suas possibilidades e necessidades, ele pode se esforçar por modificá-lo, porém, as suas possibilidades dependerão das condições objetivas de vida que lhe são propiciadas.

Observa-se novamente a necessidade e a possibilidade do acesso ao objeto que a satisfaz como impulsionadoras da atividade da criança, promovendo sua

modificação. As interações com outras pessoas (colegas, amigos, família ou outros) desempenham um papel fundamental na realização das atividades. Por meio dessas interações, os indivíduos aprendem os conteúdos de sua cultura, compartilham conhecimentos e desenvolvem habilidades mais avançadas. Portanto, para a THC, o desenvolvimento cognitivo e cultural dos indivíduos ocorre por meio da participação ativa em atividades, mediadas pelas ferramentas materiais e simbólicas disponibilizadas no contexto social em que estão envolvidos.

Embora tudo o que sujeito faça possa ser reconhecido como atividade, nem toda atividade promove o desenvolvimento, e diferentes atividades não acarretam o mesmo impulso nesse processo. Segundo Leontiev (2004), “[...] a atividade dominante é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312). Isso revela que, de acordo com o período, determinada atividade torna-se guia do desenvolvimento.

Para Elkonim (1987), os principais estágios de desenvolvimento são: a comunicação emocional direta do bebê, a atividade objetal-manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntimo pessoal e a atividade profissional/estudo.

Na perspectiva da THC, a atividade-guia representa uma ação central que promove o caminho principal para o desenvolvimento humano. Essa atividade atua como um farol que orienta o desenvolvimento cognitivo e psicológico de um sujeito, influenciando as suas interações com o ambiente e contribuindo para a definição da forma como o sujeito se apropria da cultura em cada estágio. Portanto, o desenvolvimento não é um processo espontâneo, mas resultante das relações que se estabelecem em atividades sociais complexas, nas quais a atividade-guia desempenha um papel fundamental ao direcionar o foco e a direção do desenvolvimento psíquico.

As atividades-guia apontam o caminho e propiciam as principais mudanças em cada etapa do processo de desenvolvimento. Elas exercem uma influência marcante, organizando as experiências e os aprendizados do indivíduo. Ao realizar tarefas que estão em consonância com a atividade-guia, o indivíduo gradualmente desenvolve suas funções mentais, adquirindo conhecimentos, gerando neoformações psíquicas, portanto, abrindo novas perspectivas.

A periodização do desenvolvimento das funções psíquicas contribui para a compreensão do desenvolvimento humano na medida em que esclarece a forma como o sujeito se relaciona com a realidade concreta. Embora Vigotski não tenha elaborado uma estrutura de desenvolvimento rígida, a sua teoria fornece elementos valiosos sobre como as FPSs evoluem ao longo do tempo, e sobre essa base foi formulada a teoria da atividade principal ou atividade-guia do desenvolvimento por seus continuadores.

O reconhecimento da atividade-guia do desenvolvimento se reveste de singular valor por possibilitar o planejamento docente de tarefas mais adequadas ao desenvolvimento do aluno. Ao ser conhecida pelo professor psicopedagogo, a atividade-guia constitui-se no ponto de intervenção preferencial para proporcionar o avanço das aprendizagens discentes a partir do estágio de desenvolvimento em que se encontram, o qual não necessariamente coincide com a idade cronológica.

Por essa razão, trata-se de um conceito a ser apropriado pelo psicopedagogo escolar ocupado da avaliação e da intervenção institucional, uma vez que pode fornecer elementos importantes para se avaliar as proposições didáticas disponibilizadas aos estudantes em diferentes fases do desenvolvimento. Como Vieira *et al.* (2019) esclarecem,

> [...] tanto para Leontiev (1984) quanto para Elkonin (1987), o estudo do desenvolvimento deve partir da atividade da criança, pois é esta atividade que determinará o rumo do desenvolvimento alcançado pela criança, uma vez que cada período de vida estabelece um tipo de relação com a realidade, caracterizando sua atividade principal. A partir dessa atividade formam-se novos processos psíquicos (neoformações) que serão importantes para o subsequente período do desenvolvimento. Dessa forma, a análise da atividade-guia do desenvolvimento, ou atividade principal, torna-se fundamental também no processo avaliativo (Vieira *et al.*, 2019, p. 216).

Embora essas considerações tenham sido destinadas à atuação do psicólogo para a Avaliação Psicológica da criança, compreende-se que pode ser estendida para a atuação psicopedagógica, pois, no caso do município de Toledo - PR, essa é parte integrante da Avaliação Psicopedagógica realizada pelo psicopedagogo escolar.

A forma, os recursos e as mediações oferecidas ao sujeito no momento da avaliação requerem planejamento e intencionalidade de modo a possibilitarem a mobilização das FPSs à luz dos preceitos teóricos adotados, com grau de complexidade espiral ascendente. Além do planejamento, o psicopedagogo precisa

atentar-se mais para os processos e recursos mediadores utilizados pela criança ao resolver determinada situação do que para os resultados, pois a forma como o sujeito utiliza as ferramentas dá indicações do seu nível de desenvolvimento psicológico (Vieira *et al*., 2019).

Ao realizar uma atividade-guia do desenvolvimento, o indivíduo é exposto a desafios cognitivos mais complexos do que aqueles que ele pode enfrentar sozinho. A interação com outros mais experientes (adultos ou crianças) desempenha um papel importante, pois fornece suporte, por meio da disponibilização de instrumentos para a realização da atividade. À medida que o indivíduo progride, ele internaliza esses instrumentos (estratégias e conhecimentos) compartilhados pelo outro, o que contribui para o desenvolvimento das suas FPSs.

Para Leontiev (2004),

> Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro (Leontiev, 2004, p. 317).

Leontiev (2004) refere-se à relação recíproca e dinâmica que existe entre as ações e as atividades. Dessa forma, uma ação, por exemplo, escrever um e-mail como parte da atividade de planejar um evento, pode se tornar uma atividade se o objetivo for aprender como se escrevem e-mails.

As operações, por seu turno, referem-se às ações específicas automatizadas para atingir um objetivo durante uma atividade, por esta razão são parte integrante da atividade e são orientadas para alcançar um determinado resultado. Envolvem, portanto, processos cognitivos e ações práticas que os sujeitos realizam enquanto estão envolvidos em uma atividade relacionada à consecução de um objetivo.

Nesse sentido, compreender a relação entre ações e operações integradas ao conceito de atividade-guia revela-se como elemento fundamental para a condução do processo de ensino que vise ao desenvolvimento infantil em sua totalidade. A seguir, apresentam-se, de forma breve, os períodos do desenvolvimento tratados por Elkonin (2004), Asbahr (2016) e Martins(2016) com especial atenção à atividade de estudos, por estar mais diretamente ligada ao objeto de estudo desta pesquisa.

A Atividade de comunicação emocional direta compreende as atividades-guia do desenvolvimento até o primeiro ano de vida do bebê, englobando o período neonatal ou recém-nascido até cerca do primeiro mês de vida. Uma das características mais importantes desse estágio é o rápido desenvolvimento dos sentidos. Embora a visão seja limitada, os bebês podem perceber a luz e o movimento. Essas capacidades sensoriais formam a base para sua interação com o mundo e com as pessoas ao seu redor.

Um dos aspectos relevantes nesse período é o estabelecimento do vínculo emocional entre o bebê e seus cuidadores, caracterizado por rápidas mudanças, com foco nas relações emocionais e no desenvolvimento das FPEs, biológicas e inatas, que evoluem gradativamente para as FPSs a partir dessas interações. Trata-se de um estágio que lança as bases para o desenvolvimento da criança em etapas posteriores por fazer emergir neoformações a partir da insatisfação do bebê com relação ao atendimento de suas necessidades. Essas construções estão circunscritas à atuação do adulto para a satisfação das necessidades do bebê e, à medida que esse bebê desenvolve suas capacidades sensoriais, evolui e passa a ter outras necessidades já não atendidas pelo outro, fazendo emergir um novo período de desenvolvimento, no qual os adultos mostrarão a função social dos instrumentos criados pela cultura, tal como tratado a seguir.

A atividade objetal-manipulatória (de 1 a 3 anos)[8] refere-se à fase em que a criança se apropria dos objetos do mundo. É um período fértil para o desenvolvimento social porque nele se forma a base sobre a qual se desenvolverão as estruturas superiores do psiquismo humano. Por essa razão, toda a organização dos ambientes escolares e as mediações oferecidas precisam estar a serviço desse propósito.

Esse é um período em que as crianças começam a demonstrar interesse crescente em explorar o mundo ao seu redor por meio da manipulação de objetos e instrumentos. A fase é marcada por um aumento nas capacidades motoras e cognitivas, à medida que as crianças adquirem a destreza necessária para manipular objetos de forma mais precisa e complexa. Segundo Elkonin (2004), a atividade de manipulação de instrumentos desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo da criança nesse período, permitindo que experimentem, descubram as relações de causa-efeito, desenvolvam a coordenação motora e compreendam

[8] É importante atentar-se para o fato de que essas idades se constituem em um referencial relativo, entendendo-se que a sequência é esta que será aqui apresentada, mas não a duração de cada período.

conceitos fundamentais, tais como a ideia de que objetos podem ser usados como ferramentas para alcançar determinados objetivos. Em outras palavras, as crianças começam a construir representações de segunda ordem, o que significa que principiam a operar com a ideia de que uma coisa pode substituir outra.

Por meio da exploração ativa e da manipulação de instrumentos, as crianças adquirem um senso crescente de autocontrole da conduta, aprendem a resolver os problemas do seu mundo infantil e desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais para seu crescimento intelectual e o vocabulário restrito do período anterior amplia-se pouco a pouco. A criança inicia esse período mais centrada na manipulação de objetos físicos, explorando o ambiente principalmente por meio da ação direta sobre os objetos. À medida que a criança avança para o período de jogo de papéis, seu foco muda para a representação simbólica e imaginativa, que se ampliará conforme explicitado a seguir.

O estágio de **jogo de papéis** (em média, dos três aos seis anos) é caracterizado pelo surgimento, já subsidiado pela linguagem, do jogo simbólico quando as crianças começam a representar papéis e situações por meio da imaginação. Observa-se o surgimento do desprendimento do perceptível imediato e o início de um período em que incorporam elementos do mundo social e cultural em suas brincadeiras, tal como se nota em jogos de imitação. Assim, cada vez mais, verifica-se que os sistemas de representação da realidade cedem lugar ao imediato percebido.

A mudança do período objetal-manipulatório para o de jogo de papéis é marcada pela transição de uma exploração principalmente física e concreta do mundo para uma exploração simbólica e imaginativa. Esse desenvolvimento é um marco importante no crescimento da criança, pois expressa avanços cognitivos, sociais e emocionais importantes para o curso das apropriações culturais da humanidade.

A brincadeira de papéis sociais ocorre, portanto, nos anos finais da Educação Infantil e estende-se à entrada no Ensino Fundamental. As crianças começam a se engajar em atividades de jogo e imitação mais elaboradas. A brincadeira simbólica se torna parte fundamental do desenvolvimento, à proporção que as crianças representam papéis imaginários e exploram situações sociais em cenários fictícios. Durante essas brincadeiras, elas praticam e desenvolvem funções mentais superiores, como a capacidade de planejar ações e resolver problemas de maneira

simbólica que não poderiam ser solucionados por elas, nessa fase da vida, de forma real e concreta.

Martins (2016) explica que a abordagem do desenvolvimento infantil, nessa perspectiva, enfatiza a importância das FPSs e a influência do ambiente sociocultural no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças. Ao analisar a brincadeira de papéis em crianças, nota-se a sua contribuição para o desenvolvimento das FPSs como a linguagem, o pensamento e a memória, elementos fundamentais para a sua evolução. Durante a brincadeira de papéis sociais, as crianças utilizam essas funções para criar cenários imaginários, comunicar ideias e resolver problemas que surgem no decorrer das situações vivenciadas nas brincadeiras. Essas atividades refletem, muitas vezes, elementos da cultura e da sociedade, permitindo que explorem e internalizem normas, valores e papéis sociais.

Por meio da brincadeira de papéis, as crianças podem expressar seus pensamentos, sentimentos e percepções, bem como compreender os pontos de vista e perspectivas dos outros. Isso contribui também para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A linguagem desempenha um papel central nesse sentido. Ela não é, na visão de Vigotski, apenas uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta cultural que auxilia a formação de conceitos e a mediação entre o pensamento individual e a cultura compartilhada. À medida que as crianças aprendem a usar a linguagem, internalizam conceitos culturais e desenvolvem habilidades cognitivas mais avançadas, como o pensamento, o controle da conduta, a capacidade de ideação etc. Isso permite que elas pratiquem e experimentem desafios cognitivos de maneira lúdica, o que contribui para o desenvolvimento das FPSs

No período de brincadeira ou do jogos de papéis, as crianças estão envolvidas em atividades de imitação e de representação de papéis, assim como exploram diferentes situações sociais por meio de cenários imaginários e simbólicos. Além disso, o brincar possibilita a observação do pensamento da criança, ou seja, com que instrumentos internos opera. Por essas razões, é importante que a avaliação psicopedagógica se insira em diferentes ambientes de interação da criança na escola.

Já na atividade de estudo, começam a participar de atividades de aprendizagem de maneira mais estruturada e direcionada, socialmente reconhecida como “coisa séria”, conforme explorado a seguir. A **atividade de estudo**, com início opor volta dos seis/sete anos, é caracterizada por Elkonin (2004)

> [...] como aquela em que o sujeito da atividade é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa atividade, já que há uma autotransformação de si. Isto implica a criação de novas capacidades psíquicas nesse sujeito, que lhe possibilitarão desencadear novas relações com os objetos da cultura e com outros sujeitos, resultado da transformação da atividade em neoformações, caracterizadas por uma nova hierarquia das relações desse sujeito com o mundo que o cerca, ou seja, um novo patamar de seu desenvolvimento humano (Elkonin, 2004, p. 7).

Quando entra no período de atividade de estudo, a criança começa a lidar com tarefas escolares mais formais e a ocupar um lugar social de maior prestígio. Envolve-se com a resolução de problemas matemáticos, com a leitura e com a escrita, ou seja, processos de pensamento mais complexos, como a análise, a síntese o raciocínio lógico, os quais já estavam presentes em períodos anteriores de forma embrionária, mas agora são requeridos formalmente.

A atividade de estudo não pode ser efetuada de maneira puramente individualista, desvinculada de qualquer influência externa. A aprendizagem, a aquisição de conhecimento e a compreensão do mundo são intrinsecamente conectadas a um ambiente social e colaborativo, em que o diálogo, a troca de ideias e a interação desempenham papéis fundamentais. Além disso, é crucial entender que o processo de aprendizado não pode ser visto como a mera absorção de um conhecimento pronto e acabado. O conhecimento não é um produto que se pode simplesmente adquirir e internalizar passivamente; em vez disso, é algo em constante apropriação e evolução. O aprendizado verdadeiro envolve não apenas a aquisição de informações, mas também a reflexão, a crítica e a contextualização do conhecimento no mundo real a partir de operações e ações de análise e síntese como processo de pensamento. Para Elkonin (2004), isso caracteriza o processo de internalização.

Considera-se que a

> [...] atividade de estudo é um mecanismo psicológico e o papel da escola fundamental é desenvolvê-lo nas crianças entre os seis e dez anos de vida; seu conteúdo principal é o desenvolvimento do pensamento teórico por meio da formação dos conceitos científicos, ações mentais e princípios da ação; a atividade de estudo tem uma estrutura objetiva e seus componentes principais são: a tarefa de estudo, as ações de estudo, o controle e a avaliação (Elkonin, 2004, p. 11).

Nesse período, as crianças interagem mais intensamente com professores e colegas. A aprendizagem se torna mais direcionada e formal, mas Vigotski enfatizou a importância da instrução que ocorre dentro da ZDI. Isso significa que os educadores devem fornecer tarefas desafiadoras, porém acessíveis e com a assistência apropriada. A linguagem continua a desempenhar um papel crucial à medida que as crianças aprendem a usar a escrita para expressar ideias mais complexas e por garantir a mediação do conhecimento.

Asbahr (2016) salienta que

> A opção por “atividade de estudo” é também uma opção política, pois atualmente há uma grande quantidade de publicações na área educacional com enfoque na aprendizagem infantil, como se ela fosse intrínseca às capacidades da criança. Nesse sentido, a escola e a atividade de aprendizagem ficam em segundo plano, há uma primazia da aprendizagem sobre o ensino. A escola e o professor perdem sua função nesse processo de psicologização da educação (Asbahr, 2016, p. 172).

Diante disso, o conceito de atividade de estudo refere-se àquela que acontece na escola, na instituição cuja função social é a transmissão da cultura humana, na direção de neoformações psicológicas não possíveis com aprendizagens quaisquer, mas, como propõe a PHC, por meio da aprendizagem dos conceitos científicos clássicos e, por essa razão, principalmente, embora não exclusivamente, circunscritas a processos de ensino escolares. Como indica Marino Filho (2019), “[...] é necessário ensinar a pensar sobre os conhecimentos para ensinar a estudar” (Marino Filho, 2019, p. 63).

Leontiev (1978) complementa que

> A principal atividade do processo de escolarização é a de estudo. Estrutura-se, como todas as atividades humanas, em torno da geração de necessidades e, portanto, de seus objetos que se transformam em motivo para a ação. As ações são operacionalizadas por meio de instrumentos, ferramentas, ideias, imagens, conhecimentos, habilidades e tudo o mais que puder, em determinada circunstância e necessidades da própria ação, levar à sua finalidade. As ações em seu conjunto levam ao objetivo principal da atividade (Leontiev, 1978, p. 46).

É importante considerar esses aspectos para compreender como a atividade de estudo se encaixa na estrutura mais ampla das atividades humanas, levando em conta suas características específicas. Portanto, é necessário incluir nessa estrutura a dimensão da motivação, além de considerar a necessidade, o motivo, as operações e as ações. De acordo com Marino Filho (2019),

> A atividade de estudo, portanto, precisa estruturar-se em torno dessas características gerais da atividade humana, mas, mais que isso, considerar que é produzida por indivíduos que sujeitados às condições sociais apresentam-se como pessoas que têm necessidades próprias constituídas por valores da sua história particular. 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, 2019, p. 56).

O pesquisador adverte para a importância de que os valores envolvidos nas tarefas de estudo sejam valores para os alunos e não somente para o professor. Desse modo, o aluno tomará a tarefa como um desafio indo em busca do que precisa para resolvê-la (Marino Filho, 2019).

Asbahr (2016) explica que, ao se optar pela expressão “atividade de estudo”, enfatiza-se

> [...] especialmente uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com a mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura (Asbahr, 2016, p. 173).

A escola, desse modo, na visão dessa pesquisadora, tem uma função clara e específica, sobretudo ao se referir à atuação do professor e, no caso desta pesquisa, ao professor psicopedagogo, ao qual compete subsidiar a ação docente na direção da identificação das mediações adequadas para que a criança avance no seu processo de aprendizagem. Asbahr (2016) acrescenta:

> A atividade de estudo tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico. Entende-se, assim, o estudante como sujeito, como

> personalidade integral, não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas (Asbahr, 2016, p. 173).

As atividades-guias que atuam posteriormente às fases em que se encontram os alunos considerados nas pesquisas discutidas neste trabalho não serão aprofundadas, somente citadas: **atividade íntima pessoal (de 11-12 anos até 15 anos)**; **juventude e trabalho**; **idade adulta e velhice** (Asbahr, 2016).

Em suma, a compreensão do conceito de atividade-guia do desenvolvimento e de sua periodização oferece uma estrutura valiosa para o psicopedagogo escolar planejar intervenções eficazes de modo a promover o crescimento cognitivo e emocional dos alunos, sempre de forma articulada ao conceito de ZDI. Há uma relação direta entre os postulados da THC e o conceito de atividade-guia, pois, ao compreender a ZDI dos estudantes, sobretudo no caso daqueles com atraso na aprendizagem, e ao aplicar estratégias de mediação apropriadas, o psicopedagogo pode contribuir substancialmente para o fortalecimento de um ambiente de aprendizagem que desafie os alunos e promova a autorregulação da conduta e a aprendizagem.

Em resumo, na perspectiva da THC, é importante que tanto a deficiência como as NEEs, incluindo as crianças com dificuldades de aprendizagem, sejam concebidas como um fenômeno que pode ser compreendido e abordado de forma contextualizada, enfocando o papel do ambiente social, da mediação cultural e da inclusão para apoiar o desenvolvimento e a participação plena das pessoas com deficiência e/ou atrasos na aprendizagem no ambiente escolar e na sociedade. Essa compreensão traz um novo olhar para a pessoa com deficiência, conforme discute-se mais detidamente a seguir.

3.5 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao refletir sobre os procedimentos pedagógicos especiais para as crianças com deficiência e atraso na aprendizagem, a THC fornece elementos imprescindíveis para o entendimento da deficiência, não somente como debilidade, mas também como força que propulsiona desenvolvimento por outras vias que não as comumente utilizadas com crianças em desenvolvimento típico. Esse reconhecimento é

fundamental para a proposição de mediações por meio do uso e do ensino de instrumentos e signos que promovam e requeiram funções psíquicas tipicamente humanas e, por conseguinte, proporcionem desenvolvimento.

Nesta seção, articularam-se produções teóricas relativas à pessoa com deficiência. Essa opção ocorreu porque: (i) não foram encontrados na literatura estudos que contemplem o Serviço de Psicopedagogia na perspectiva da THC; (ii) reconhece-se que esse serviço atua na intersecção entre o ensino comum e a Educação Especial, por atender a alunos e avaliar os que, não raro, compõem o público da Educação Especial a partir da identificação e/ou diagnóstico de deficiência intelectual, transtornos de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação; (iii) o Serviço de Psicopedagogia se ocupa também do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico ou indicativo de deficiência intelectual, mas que apresentam atrasos no processo de aprendizagem, e por essa razão está-se usando o termo " necessidades educativas especiais" também para o público que não apresenta deficiência.

A THC fornece importantes contribuições para a escola rever as suas práticas educativas na direção de compreender os modos que responderão às necessidades dos alunos com ou sem deficiência. Em vista disso, aborda-se, a seguir, as principais ideias que sustentam práticas pedagógicas que respondam ao atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência ou com atraso na aprendizagem a partir da compreensão do processo de humanização.

Partiu-se dessa premissa porque a THC postula que o desenvolvimento de uma criança com deficiência ou atraso no desenvolvimento segue o mesmo curso das demais, de modo geral, ainda que de forma mais lenta. Nesse sentido, as reflexões a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento referentes às crianças em geral mantém-se quando se analisa o desempenho acadêmico de crianças com deficiência ou lentidão no processo de aprendizagem.

Vigotski (2022), já no século XVIII, afirmava que

> A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (Vigotski, 2022, p. 31).

É importante ressaltar que o uso do termo “defeito”, por Vigotski, não determinava um preconceito, uma discriminação, mas uma manifestação de que a criança com deficiência não era deficiente, porém, a partir do defeito, era impulsionada à compensação a partir da tomada de consciência acerca de sua menos valia, como se observa no trecho a seguir:

> O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência (Vigotski, 2022, p. 34).

Trata-se de um postulado importante que requer estudos e discussões para que seja efetivamente incorporado pelos profissionais ocupados do trabalho avaliativo e interventivo, professores e psicopedagogos. Pensar no desenvolvimento integral dessa criança significa considerar o desenvolvimento de suas FPSs de forma articulada e conjunta, buscando superar a visão fragmentada e estanque do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Supera-se, portanto, a avaliação das FPSs isoladamente, conforme descrito no capítulo 5, que trata do documento orientador para a atuação psicopedagógica escolar no município de Toledo - PR. Na verdade, “a personalidade desenvolve-se como um todo único que possui leis próprias, e não como uma somatória ou um feixe de diferentes funções, em que cada uma desenvolve-se devido a uma tendência específica” (Vigotski, 2022, p. 42-43).

Pensar a compensação social da deficiência, no caso específico de sujeitos com deficiência intelectual ou transtorno global do desenvolvimento, requer, inicialmente, o reconhecimento de que esses sujeitos dependem da aprendizagem para o desenvolvimento da FPS e que o esforço educacional precisa estar na identificação e no planejamento de mediações adequadas que lhes permitam acessar e se apropriar dos bens culturais humanos. Não se trata, nesse caso, de adaptações e adequações materiais apenas, mas de mediações que levem em conta ZDI desses sujeitos, ou aquilo que está em vias de apropriação.

As formulações relativas aos processos compensatórios ocupam lugar relevante uma vez que iluminam o olhar para a deficiência ou atraso como algo passível de modificação por questionar a imutabilidade dos processos cognitivos. Vigotski (2022) pondera que “O sentir os defeitos dos órgãos – segundo Adler – é, para o indivíduo, um estímulo permanente para o desenvolvimento da psique [...]”, e “[...] o defeito se converte no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade” (Vigotski, 2022, p. 36).

A esse respeito, Barroco e Leonardo (2016), a partir da THC, comentam que

> [...] o processo de desenvolvimento de sujeitos deficientes está atrelado socialmente a duas condições: a primeira refere-se à realização social do defeito (gerando o sentimento de inferioridade), que é um aspecto de condicionamento social de desenvolvimento; e a segunda relaciona-se com a orientação social da compensação, que faz a adaptação das condições do meio que se tem criado e formado para um tipo humano normal (Barroco; Leonardo, 2016, p. 331).

Nesse quadro teórico, a razão do atraso na aprendizagem está no social antes que no próprio sujeito. Investigar a atuação da escola e da família, dessa forma, seria mais promissor e mais coerente com a necessidade de apontar caminhos para as objetivações humanas. Toda pessoa com deficiência tem condições de desenvolver estímulos para a sua compensação, que deve ser a força motriz para o pensamento educacional. Isso significa que à escola cabe não apenas compreender a deficiência e proteger a criança das dificuldades dela advindas ou atenuar o nível de exigência em nome da deficiência, mas também tensionar, por meio de instrumentos teóricos e práticos, todas as forças para a sua compensação, de modo que criança tenha acesso a todo aparato cultural humano por outras vias ou com recursos diferenciados.

Para além da compensação, ou quando essa atinge seu máximo, surge a possibilidade de transformar a limitação em talento: a supercompensação do defeito. Esse é um ponto extremo dentre as saídas possíveis; o outro é o fracasso da compensação. Não se trata, obviamente, de um processo natural, e sim de um resultado circunscrito às condições materiais objetivas às quais o sujeito estiver submetido. A escola, nessa direção, se reveste de singular valor por ser uma instituição social cuja finalidade é a produção e a socialização dos bens culturais humanos produzidos historicamente.

É a aquisição de conhecimentos, precisamente, que favorece o

desenvolvimento das FPSs, tornando o homem um sujeito e elevando a sua capacidade de operar mentalmente. Entretanto, não se trata de quaisquer conhecimentos, mas daqueles que antecedem e promovem o desenvolvimento, os conhecimentos científicos. Esses, portanto, constituem-se em instrumentos de pensamento que precisam ser garantidos a todos os sujeitos, indistintamente, ainda que sejam necessários tempos diferenciados, recursos e adaptações que garantam o acesso do estudante com lentidão na aprendizagem ao conhecimento veiculado para a turma de modo geral.

Vigotski teceu críticas importantes à forma como era, à época, conduzida a educação da pessoa com deficiência, e defendeu a aproximação entre o que ele denominava Defectologia e a Pedagogia Geral. Infere-se, a partir disso, sobretudo quando a proposta é a pensar a inclusão, que a educação precisa entender muito e profundamente sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Não basta compreender e conhecer o caráter e a razão da deficiência, haja vista que são os recursos teóricos que nos permitirão definir os caminhos para garantir aprendizagens consistentes a todos, favorecendo a reestruturação psicofisiológica, como já mencionado. Nesse sentido, pensa-se a inclusão não apenas dos estudantes com deficiência, mas daqueles que, por diferentes razões, não se beneficiem plenamente do ensino escolar.

Observa-se uma dimensão de futuro muito presente nessa perspectiva. A ideia que prevalece é a de possibilidades, de potencialidades, de superação a partir do ato educativo e da aprendizagem que devem ser garantidos aos sujeitos. Uma vez mais ratifica-se a proposição de que os processos avaliativos precisam se centrar no funcionamento intelectual geral do estudante, identificando-se as forças íntegras para formulação de adequadas mediações para apropriações futuras.

Segundo esses postulados, as possibilidades de desenvolvimento de crianças em atraso intelectual estão muito mais dependentes do desenvolvimento das FPSs do que das FPEs, à semelhança de pessoas sem deficiência. Nesse sentido, cabe advertir quanto à ação educativa centrada no desenvolvimento das FPEs, ainda tão frequentes nas práticas escolares.

Nas palavras de Vigotski (2022),

> Por isso, é fácil imaginar que as consequências de uma educação incorreta alteram muito mais as possibilidades reais de desenvolvimento da criança com atraso mental que da criança normal, e qualquer um sabe bem até que ponto a criança normal, privada das

> adequadas condições de educação, demonstra tal abandono pedagógico que é difícil diferenciá-la do verdadeiro atraso mental (Vigotski, 2022, p. 300).

Essa é uma premissa importante quando se pretende poderá acerca da atuação do psicopedagogo escolar, uma vez que essa especialidade atua com crianças em atraso no desenvolvimento o qual pode, ou não, estar associado à deficiência intelectual. Nesse ponto, pode-se refletir sobre a razão de *tantos alunos com defasagem de aprendizagem serem confundidos com crianças com deficiência intelectual.* Esse equívoco decorre das condições materiais para o desenvolvimento do psiquismo, principalmente das condições de ensino.

Sem entrar no mérito do debate, mas considerando a interconexão entre o serviço de psicopedagogia e o atendimento às necessidades educacionais especiais do deficiente, importa constar o conceito de deficiência apresentado por Diniz (2007), a partir dos debates da *Union of the Phisically Impaired Against Segregation* (UPIAS), no Reino Unido:

> Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2007, p. 5).

Portanto, é preciso compreender a deficiência como um estilo de vida que necessita de políticas públicas que a reconheçam e legitimem, a partir de uma ação que promova a reparação da desigualdade na sociedade. Diante disso, e considerando a área de atuação do psicopedagogo escolar, entende-se que, tendo essa concepção como norte, o Serviço de Psicopedagogia pretende contribuir com o atendimento educacional dos estudantes em atraso no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, defende-se a discussão aprofundada acerca dos processos didáticos, metodológicos e do próprio conteúdo escolar quando se pretende contribuir com a reparação dos danos oriundos de uma educação discriminatória e seletiva. Ainda que essa análise não ocorra neste texto por ser uma discussão ampla, que requer uma pesquisa específica, faz-se uma relevante ressalva: o psicopedagogo

escolar não pode prescindir da análise coletiva das práticas educacionais, na direção da construção de uma escola inclusiva e de qualidade para todos.

Não raro, constata-se uma expressiva simplificação das atividades escolares para estudantes em ou com atraso no desenvolvimento, o que pode contribuir para o desenvolvimento insuficiente dessas funções. Vigotski (2022) recomenda que sejam superadas as práticas pedagógicas voltadas unicamente para o treinamento sensório-motor, por estarem circunscritas ao âmbito dos processos elementares. Trabalhar o conceito exige buscar mediações adequadas para que o sujeito possa compensar suas insuficiências. Disso pode-se inferir que o tipo/a qualidade das intervenções e o próprio objeto de ensino/aprendizagem são determinantes para o progresso das FPSs.

Desse modo, o Serviço de Psicopedagogia Escolar tem lugar importante na promoção de ações institucionais que apoiem os professores na revisão de suas práticas na direção de as compreenderem na relação com o progresso acadêmico do estudante. Entretanto, a atuação junto ao estudante em ou com dificuldade de aprendizagem não é suficiente quando se pretende uma escola voltada para a qualidade do ensino para todos os estudantes.

A forma como a escola concebe o aluno em atraso no desenvolvimento[9] ou com dificuldades de aprendizagem é um fator que interfere diretamente no desempenho que esse sujeito apresenta, uma vez que, ao colocá-lo no lugar de quem não é capaz de aprender, é desse lugar que o estudante vai responder.

Martins (2016) assevera que

> [...] o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além da assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será, então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (Martins, 2016, p. 23).

Trata-se de uma questão a ser discutida e assumida coletivamente, uma vez que é um aspecto intimamente relacionado à proposta pedagógica da escola também problematizada e assumida pelo coletivo escolar. É preciso desenvolver ações contrárias à *solidão docente*, pois o professor não pode responder sozinho às demandas escolares.

[9] Utiliza-se a expressão “em atraso” por se compreender que essa condição é provisória, a depender das condições de ensino.

A partir das considerações arroladas anteriormente, podem-se citar alguns aspectos determinantes na compreensão e no enfrentamento da deficiência na perspectiva da THC:

- ✓ A deficiência é vista como uma condição que se manifesta nas interações entre a pessoa e seu ambiente social e cultural, portanto, é social antes que biológica/ individual, ou seja, é nas interações sociais, no meio cultural que as pessoas com e sem deficiência se apropriam dos construtos culturais humanos;
- ✓ O desenvolvimento humano é determinado pelo contexto social, incluindo a cultura, a linguagem, as interações sociais e as FPSs resultam das apropriações culturais;
- ✓ A mediação é um aspecto determinante para que os seres humanos se apropriem dos bens culturais, em função de que as ferramentas materiais e simbólicas, na condição de recursos culturais, carregam signos que permitem relações entre o sujeito e a realidade;
- ✓ Para pessoas com deficiência, a mediação cultural pode envolver o uso de tecnologias assistivas, englobando um vasto campo de possibilidades, apoio humano e estratégias adaptadas para compensar as limitações. Portanto, o Serviço de Psicopedagogia tem na identificação das potencialidades do sujeito uma das grandes contribuições da avaliação para a organização do processo pedagógico;
- ✓ A identificação da ZDI é um aspecto fundamental da avaliação por representar a diferença entre o que um indivíduo pode fazer de forma independente e o que pode fazer com ajuda de outro, o que indica o espaço para intervenções ou adaptações que promovam o desenvolvimento com suporte apropriado;
- ✓ Outro aspecto defendido pela THC é a importância de criar ambientes inclusivos, nos quais pessoas com deficiência participem plenamente de todas as atividades junto com os demais. Isso implica não apenas a remoção de barreiras físicas, mas também a adaptação do ambiente social e cultural para atender às necessidades individuais.

Observa-se muito claramente o lugar que o Serviço de Psicopedagogia Escolar ocupa para a consolidação de uma escola que tenha como preceitos fundamentais os elementos supracitados, seja na promoção de ações institucionais, seja na

identificação das necessidades educacionais dos estudantes, nos processos avaliativo e interventivo.

Neste capítulo, contemplou-se o segundo objetivo específico desta pesquisa: pesquisar as contribuições da THC para a constituição da genericidade humana. Em síntese, a aprendizagem, sendo um fenômeno intelectual e cultural, serve como pilar fundante da edificação da arquitetura cognitiva e afetiva do indivíduo, facultando a aquisição de conhecimento. Além do enriquecimento cognitivo, a aprendizagem se apresenta como a matriz formativa das capacidades intelectuais, emocionais e sociais, instrumentalizando o sujeito com as ferramentas necessárias para compreender, adaptar-se e transformar as complexas contingências do mundo contemporâneo.

Na perspectiva da THC, a aprendizagem é entendida como uma atividade intrinsecamente contextualizada, enraizada nas interações sociais e orquestrada por instrumentos culturais que oportunizam a internalização do conhecimento produzido pela humanidade. Portanto, a educação, a escola e os educadores ocupam lugar de incontestável relevância, sobretudo em uma sociedade marcada pela exclusão e elitização.

Uma vez reconhecida a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da THC, no próximo capítulo, apresenta-se a reanálise dos dados da pesquisa de campo desenvolvida em 2018 pelo Serviço de Psicopedagogia da SMED de Toledo - PR, objetivando investigar a contribuição da Avaliação Psicopedagógica realizada pelo psicopedagogo escolar para as mediações necessárias ao ensino nas classes comuns.

A Avaliação Psicopedagógica é uma das frentes de trabalho do psicopedagogo escolar, com grande impacto no planejamento das mediações adequadas para a aprendizagem dos sujeitos em atraso nesse processo. Dessa forma, entende-se oportuno reanalisar os dados daquela pesquisa realizada em 2018, refletindo sistematicamente sobre seus resultados, o que não ocorrera naquela oportunidade. Compreende-se que essa reanálise pode fornecer subsídios para se repensar a atuação do psicopedagogo escolar, o que inclui a dimensão institucional desse serviço.

4 REANÁLISE DA PESQUISA “AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: PRA QUE TE QUERO?”

No município de Toledo - PR, a atuação do psicopedagogo escolar está regulamentada pela Deliberação nº 001/2014, emitida pelo Conselho Municipal da Educação (Toledo, 2014b). Embora o serviço tenha iniciado em 2003, a regulamentação foi feita posteriormente, após a consolidação do serviço como parte da equipe escolar. As práticas privilegiavam a Avaliação Psicopedagógica, fundamentando-se nos aportes teóricos de profissionais e pesquisadores que estudam a Psicopedagogia, tais como Jorge Visca, Nádia Bossa, Maria da Graça Nicoletti, Maria Lúcia Leme Weiss, Elza L. G. Antunha e outros, normalmente, embasados na epistemologia genética de Jean Piaget. Todavia, os postulados teóricos da Proposta Pedagógica Curricular que orientam as ações educacionais na Região Oeste do Paraná (Amop, 2020) são oriundos da THC e da PHC.

Em vista dessa contradição, integrantes da SMED de Toledo - PR conduziram uma pesquisa-ação, intitulada *Avaliação Psicopedagógica: pra que te quero?* (Souza; Amaral, 2018), com os profissionais dessa Rede Municipal a fim de avaliar as contribuições da Avaliação Psicopedagógica para a atuação do professor da classe comum.

Como já acenado, o estudo desenvolvido foi definido como uma pesquisa-ação, a qual, para Kemmis e McTaggart (1988), é

> [...] uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa (Kemmis; McTaggart, 1988, p. 67).

Esse tipo de pesquisa envolve a investigação e a intervenção prática para abordar problemas, para promover mudanças e para melhorar a compreensão da situação estudada, sendo amplamente utilizada em campos como a Educação, a Psicologia, a Sociologia e o desenvolvimento comunitário. O seu escopo é resolver problemas e melhorar a prática ou a situação em um determinado contexto, a partir de uma ação transformadora que leve a melhorias tangíveis por meio da colaboração

ativa entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa envolvidos no contexto estudado. A participação das partes interessadas é crucial para identificar os problemas, desenvolver as estratégias e implementar as mudanças necessárias.

A pesquisa-ação geralmente segue um ciclo que inclui fases de planejamento, ação, observação e reflexão. Os resultados da reflexão orientam as próximas ações, criando um processo cíclico contínuo. A sua finalidade fundamental não consiste apenas em compreender um determinado fenômeno, mas também em intervir de maneira ativa e participativa para gerar mudanças positivas e significativas na realidade investigada. Ao envolver os participantes do estudo como agentes ativos, a pesquisa-ação cria um processo de aprendizado mútuo, colaborativo e adaptativo, no qual teoria e prática se entrelaçam para impulsionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas e concepções.

Fortemente contextualizada, essa abordagem foca em questões específicas dentro de um determinado ambiente ou contexto. Isso permite que as intervenções sejam adaptadas às necessidades e às características locais, além de valorizar os conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo, por serem participantes ativos não apenas na identificação dos problemas, mas também na formulação de estratégias e na implementação de ações para a mudança.

À época, reconheceu-se que a pesquisa-ação seria uma perspectiva valiosa para motivar os diferentes profissionais envolvidos com o processo educacional do município e a mantenedora a pensarem acerca de suas práticas arraigadas ao longo dos anos, na intenção de provocar mudanças e gerar novos conhecimentos ou suscitar a busca deles na direção do enfrentamento das fragilidades identificadas a partir da pesquisa.

A pesquisa-ação analisada propunha-se a investigar a contribuição da Avaliação Psicopedagógica desenvolvida pelo Serviço de Psicopedagogia Escolar da SMED de Toledo - PR, para a aprendizagem de crianças com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Ao retomá-la nesta dissertação, embora mantendo-se o mesmo objetivo, busca-se reanalisar os dados empíricos com maior rigor metodológico e aprofundamento teórico, de forma a contribuir para a sustentação do objetivo mais amplo: refletir sobre a atuação do psicopedagogo escolar à luz da THC.

Nesse contexto, a aplicação das categorias dinâmico-causais explicitadas no capítulo 1 é altamente relevante e justificada. A categoria da contradição possibilita identificar os desafios enfrentados pelas crianças, com dificuldades de aprendizagem,

presentes na abordagem pedagógica e psicopedagógica, permitindo que se compreendam as razões dessas dificuldades e as mediações necessárias para seu enfrentamento. Além disso, o fato de a pesquisa contemplar grande número de sujeitos e buscar ouvir não apenas os professores do ensino comum, mas também os psicopedagogos e os que coordenam o processo educacional na escola, contribui para uma melhor com compreensão dos efeitos dos processos avaliativos no desempenho docente. Portanto, as categorias dinâmico-causais proporcionaram uma estrutura analítica robusta para explorar as complexas interações entre os elementos que compõem a Avaliação Psicopedagógica.

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO EM 2018

A pesquisa foi conduzida a partir da aplicação de três questionários: um destinado aos professores da Rede (Apêndice A), outro aos coordenadores (Apêndice B) e um terceiro ao professor psicopedagogo da escola (Apêndice C). Para organizar o processo de coleta dos dados, a proposta foi apresentada a uma comissão composta por três professores psicopedagogos que atuavam na coordenação do Serviço de Psicopedagogia da SMED de Toledo - PR e duas professoras psicopedagogas lotadas em escolas, dando-se início à discussão detalhada do planejamento operacional da pesquisa e à elaboração dos questionários.

Posteriormente, a proposta foi compartilhada com todos os psicopedagogos das escolas da Rede Municipal, formalizando-se o convite para que participassem ativamente do processo de aplicação e de tabulação dos dados. Das 31 escolas da rede que contam com o serviço de Psicopedagogia em seus quadros, dezesseis se dispuseram a participar (44% das escolas). Assim, os psicopedagogos dessas instituições reuniram-se quinzenalmente até a finalização do processo de tabulação, cerca de três meses.

Cada professor psicopedagogo responsabilizou-se por enviar os questionários aos professores de sua escola, recebê-los e levá-los impressos na data da reunião para início da tabulação. Finalizada a organização dos dados, a atividade de análise dos resultados voltou a ser realizada pela comissão organizadora inicial, composta pelos cinco membros já citados.

No total, foram enviados 482 questionários, à profissionais de dezesseis escolas, cobrindo 100% dos profissionais das escolas que aderiram à pesquisa. No entanto, retornaram para análise 239

questionários das docentes, correspondendo a 49,5% das professoras das escolas pesquisadas (12% do total de professores da Rede). O questionário destinado aos coordenadores e aos psicopedagogos foi respondido por 100% dos profissionais das escolas participantes, correspondendo a 45% dos profissionais que ocupam esses cargos na Rede municipal de ensino.

Em posse desses dados, a primeira tarefa consistiu em discutir, com o grupo envolvido, os fundamentos teóricos que regem a ação das redes escolares municipais, os quais deveriam nortear a análise dos resultados. Compreender como se chegou a um dado resultado requer a disponibilização de conhecimentos científicos com os quais dialogar. Em outras palavras, para analisar o que conduziu ao resultado da pesquisa, é preciso dispor de recursos teóricos e práticos para desvelar a realidade aparente: o que está sendo feito, como e por que, implicando a busca das razões que conduzem a escola a um ***saber, saber fazer, saber o porquê se faz o que se faz e saber no que esse fazer resulta*****.** As respostas a essas questões podem ser diferentes dependendo da(s) base(s) teórica(s) utilizada(s) para análise.

Considerando que Toledo - PR adere à *Proposta Pedagógica Curricular Ensino Fundamental (anos iniciais) Rede Pública Municipal* (Amop, 2020), posteriormente à coleta dos dados, foram estudados, por todos os psicopedagogos (16) que aderiram à pesquisa, dois capítulos desse documento – *Pressupostos Psicológicos* (Amop, 2020, p. 14-31) e *Educação Inclusiva* (Amop, 2020, p. 33-53) – que se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural. Como essa Proposta Pedagógica Curricular não contemplava e ainda não contempla uma fundamentação específica para a prática psicopedagógica escolar, por ser algo específico do município em questão, considerou-se pertinente apoiar o trabalho de análise das respostas das docentes no documento que norteia a área da Educação como um todo, o qual inclui o Serviço de Psicopedagogia. No trabalho conduzido pela comissão, cada membro ficava responsável por uma parte do conteúdo, que era apresentado e discutido com o grupo.

Realizada essa tarefa, a comissão passou à análise dos resultados por meio de um trabalho que exigiu bastante esforço em função do número de sujeitos da pesquisa. Das 10 questões aplicadas às professoras (Apêndice A), sete eram de múltipla escolha, duas abertas e uma semiaberta, requerendo argumentação. As questões 1, 4 e 8 eram abertas: a número 1 indagava sobre participação do professor no processo de avaliação psicopedagógica dos seus alunos; a 4 perguntava se o resultado da avaliação psicopedagógica contribuía com elementos para a

compreensão do processo de aprendizagem do aluno e solicitava justificativas para a resposta; e a 8 referia-se ao envolvimento da escola com os alunos com necessidades educacionais especiais, não só àqueles que frequentavam a Sala de Recursos Funcional, mas àqueles que, por alguma razão, sobretudo relativas a atrasos na aprendizagem, requeriam um olhar diferenciado do professor. Nas demais perguntas, as professoras poderiam assinalar sim ou não, ou eram alternativas fechadas.

O questionário aplicado aos coordenadores (Apêndice B), respondido por 16 profissionais, compunha-se de sete questões abertas que levantaram informações sobre como o coordenador avaliava a atuação do psicopedagogo escolar. As perguntas foram organizadas por categorias para possibilitar uma visão geral da posição desses quanto ao objeto em análise.

O terceiro e último questionário (Apêndice C) destinou-se aos psicopedagogos, respondido também por 16 profissionais que atuavam nas escolas da rede municipal de ensino. Esse instrumento foi composto por 10 questões, das quais oito continham duas alternativas para assinalar: uma solicitava a argumentação acerca de uma citação constante no currículo que orienta ações do município e a última (aberta) solicitava qual a contribuição desses profissionais junto aos estudantes em atraso na aprendizagem.

A avaliação quantitativa das questões objetivas, que na pesquisa original limitava-se a uma simples contagem numérica, foi retomada nesta dissertação utilizando-se o cálculo de porcentagens. Além disso, nesta reanálise, estabeleceram-se categorias para as respostas abertas apresentadas nos três questionários, agrupadas por similaridades e divergências, utilizando-se a metodologia da AC (Bardin, 2015). Ainda buscou-se articular a análise quantitativa à qualitativa, mantendo as categorias propostas pelo materialismo histórico como fundamento para a reflexão realizada.

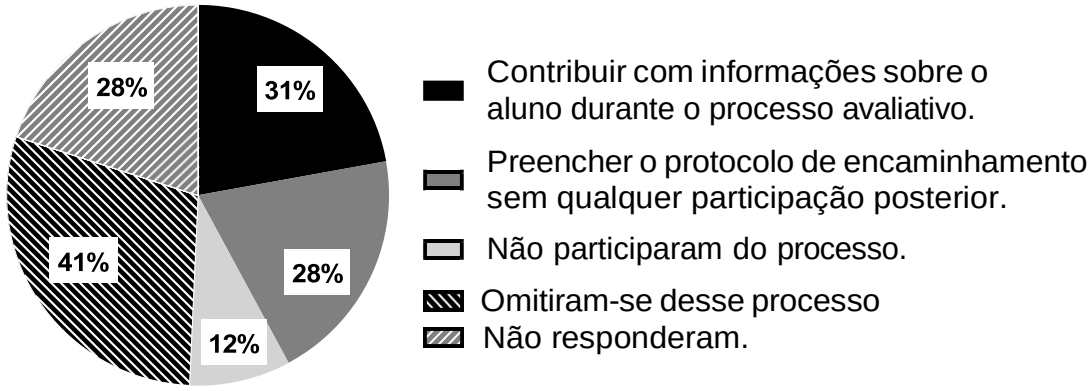
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS EM 2024

4.2.1 Questionário aplicado às professoras

O questionário apresentado no Apêndice A foi respondido por 239 professoras da Rede Municipal de Educação de Toledo - PR. Com relação à primeira pergunta –

Qual foi sua participação no processo de Avaliação Psicopedagógica de seus alunos? –, as respostas podem ser assim categorizadas: 31% afirmaram ter contribuído com informações sobre o aluno durante o processo avaliativo; 28% apenas preencheram o protocolo de encaminhamento sem qualquer participação posterior; 28% não responderam a essa questão; e 12% disseram não ter participado. O gráfico a seguir apresenta essa distribuição:

Gráfico 1 - Participação docente no processo de Avaliação Psicopedagógica

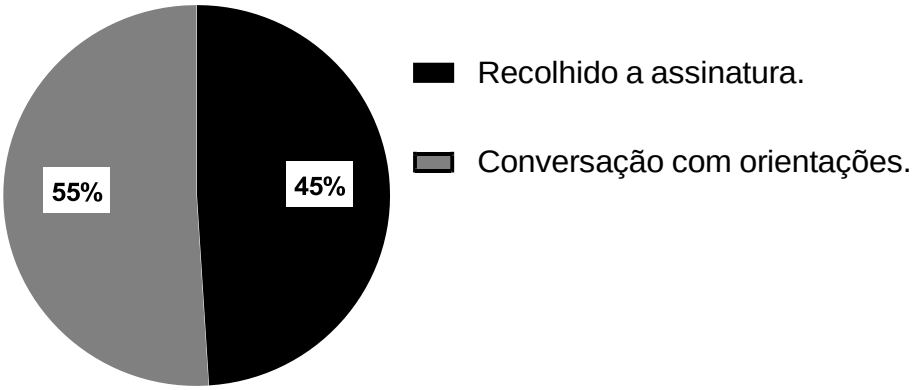


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Esses dados revelam, ainda que paire uma suspeita quanto à qualidade e à natureza do envolvimento no processo avaliativo dos que contribuíram com informações, que 41% das professoras se omitiram desse processo, indicando ausência de contribuição desses profissionais na Avaliação Psicopedagógica discente.

A segunda questão do questionário era de múltipla escolha: 2. *Como foi feita a devolutiva para você? (i) Entrega do documento; (ii) Conversação com orientações; (iii) Recolhida a assinatura*. A devolutiva do processo de Avaliação Psicopedagógica poderia ocorrer a partir da entrega do documento pelo psicopedagogo, pela conversação com orientações ou apenas recolhimento da assinatura de ciência da professora (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Formas de devolutiva do psicopedagogo para o professor

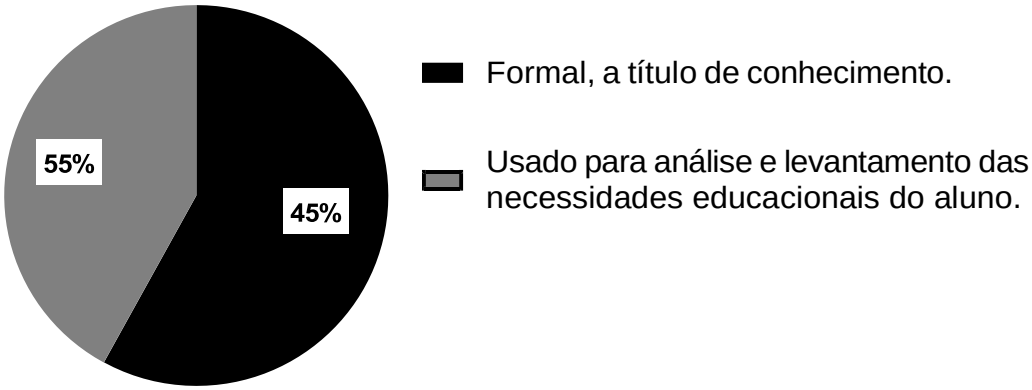


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

A análise dessa questão permite inferir que é preciso aprofundar e expandir a discussão com os psicopedagogos da Rede. Mesmo que 55% das professoras entrevistadas tenham afirmado que receberam o relatório acompanhado de orientações orais, outros 45% disseram que apenas receberam ou assinaram o relatório final, indicando a ausência de diálogo sobre o resultado da Avaliação Psicopedagógica.

A terceira pergunta do questionário foi esta: *Como e qual foi o seu contato com o relatório final?* Havia duas alternativas: *(i) contato formal, a título de conhecimento; e (ii) usado para análise e levantamento das necessidades educacionais do aluno.* Essa questão é muito relevante, considerando os propósitos da pesquisa. Nota-se uma importante discrepância, sobretudo quando se comparam com as respostas da questão anterior e nas subsequentes: 45% das professoras indicaram que seu contato com o relatório foi formal, isto é, apenas tomaram conhecimento do resultado do processo avaliativo; e 55% afirmaram fazer uso do relatório para fins de análise e levantamento das necessidades educacionais dos alunos, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Formas de contato com o relatório final

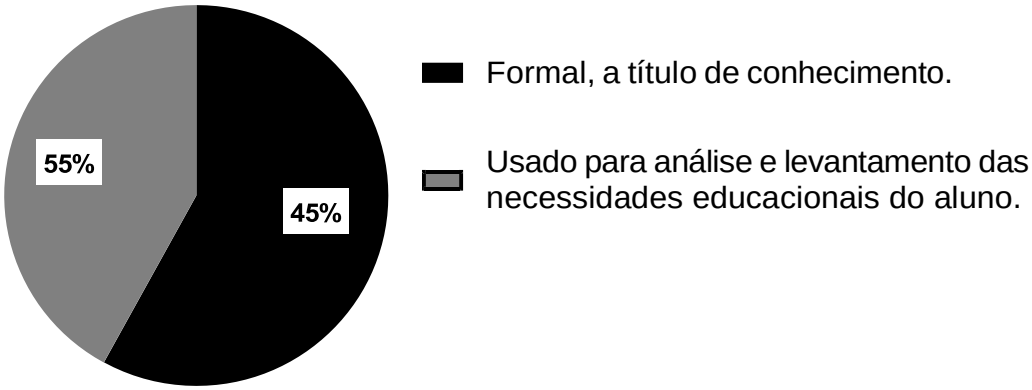


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Isso significa que, para quase metade das professoras entrevistadas, a Avaliação Psicopedagógica não contribuía com a ação didática em sala de aula, seja por não fazer uso das informações contidas no relatório, seja por não reconhecer as possíveis contribuições nele contidas, seja porque o relatório não continha informações relevantes para compreender as necessidades dos estudantes ou, ainda, por não se saber da importância de analisar esse documento. Em qualquer uma das hipóteses, destaca-se que é preciso investir sistematicamente em discussões e aprofundamento teórico acerca das concepções que sustentam a prática da Avaliação Psicopedagógica com os professores psicopedagogos, em especial, e com os professores, em geral.

A quarta pergunta inquiria sobre as *contribuições do processo avaliativo para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno*. Ainda que 58% das professoras afirmassem que o processo avaliativo contribui para a aprendizagem do estudante, 32% responderam que não fazem uso efetivo do resultado da avaliação para fins didáticos e 10% afirmaram que não contribui ou não responderam, ratificando a contradição já assinalada.

Gráfico 4 - Contribuição do relatório de avaliação para a aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Entretanto, se não utilizam o relatório, isso significa que, para elas, esse documento não é importante. Desvela-se, portanto, uma contradição. Essa inconsistência acentua-se quando se analisam as questões em que se solicitava somente o assinalar de alternativas: *5) O relatório de avaliação trouxe elementos que contribuíram para a recondução e/ou ajustes em sua prática docente diária?* (Gráfico 5); 6) *O processo de aprendizagem do aluno foi favorecido pela Avaliação Psicopedagógica?* (Gráfico 6); e 7) *Você, professor, se sentiu apoiado, favorecido pelo resultado da avaliação Psicopedagógica?* (Gráfico 7). Essas perguntas exigiam que se respondesse somente sim ou não.

Gráfico 5 - O relatório de avaliação trouxe elementos que contribuíram para a recondução e/ou ajustes em sua prática docente diária?

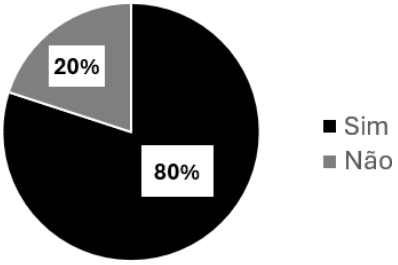


Gráfico 6 - O processo de aprendizagem do aluno foi favorecido pela Avaliação Psicopedagógica?

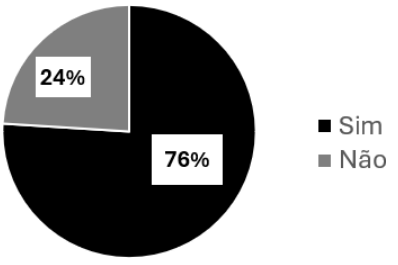
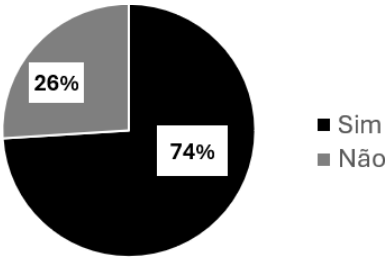


Gráfico 7 - Você, professor, se sentiu apoiado, favorecido pelo resultado da avaliação Psicopedagógica?



Fonte: Elaborados pela autora com base nos dados pesquisados.

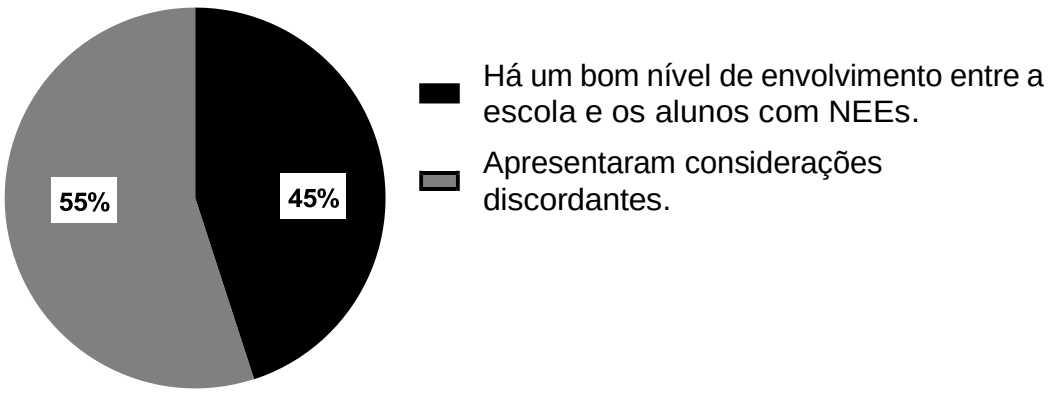
Com base nos Gráficos 5, 6 e 7, respectivamente, verifica-se que 80% das professoras indicaram que a avaliação contribuía para a recondução da ação didática,

76% consideraram que o processo de Avaliação Psicopedagógica favoreceu a aprendizagem dos alunos e 74% sentiam-se apoiadas pelo processo avaliativo. Nesse último caso, questiona-se, ainda, a que apoio se referem. Como um relatório do qual apenas se tomou ciência pode contribuir para a recondução dos processos de ensino, indicando adaptações e mediações adequadas?

Uma possibilidade de compreensão dessa incoerência seria o professor sentir-se apoiado, na medida em que as dificuldades apontadas nos alunos justificassem seus resultados acadêmicos, permitindo-lhe minimizar a sua responsabilidade na condução do processo pedagógico. Ressalta-se, ainda, o fato de essas questões conterem alternativas *sim* ou *não*, sem solicitar justificativas, o que pode ter favorecido para essa contradição.

A oitava pergunta direcionada às docentes foi: *Qual o nível de envolvimento da escola com os alunos com necessidades educacionais especiais? Este envolvimento está claramente presente nos Pré-Conselhos, Conselhos de Classe e Reflexão Pedagógica?* O Gráfico 8 apresenta a distribuição das respostas:

Gráfico 8 - Nível de envolvimento da escola com os alunos com NEEs



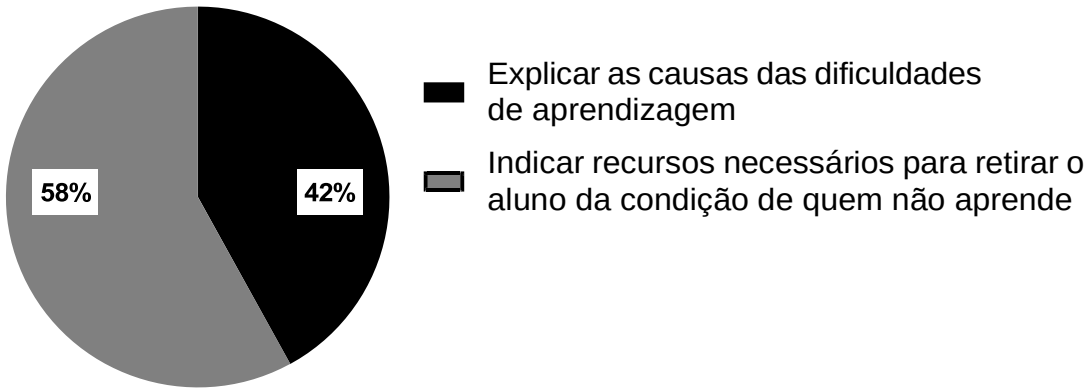
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

As respostas foram estas: 45% afirmaram que há um bom nível de **envolvimento entre a escola e os alunos com NEEs**, argumentando-se que a escola tem buscado alternativas de inserção efetiva desses discentes, especialmente nos pré-conselhos, conselhos de classe e nas reflexões pedagógicas, momentos de discussão coletiva previstos em calendário; e 55% apresentaram considerações discordantes, como a falta de apoio e suporte da mantenedora, o pouco domínio teórico e prático por parte do corpo docente, a ausência de horários para discussão e

estudo, o que dificulta a definição de práticas que respondam às necessidades dos estudantes. Esses aspectos negativos têm sido indicados em outras pesquisas, como Prause (2020) e Teixeira (2021).

A nona pergunta do roteiro indagava: *Em sua opinião e experiência, a Avaliação Psicopedagógica contribui para: (i) Explicar as causas das dificuldades de aprendizagem; (ii) Indicar recursos necessários para retirar o aluno da condição de quem não aprende*. O Gráfico 9, a seguir, demonstra a distribuição das respostas:

Gráfico 9 - Principal contribuição da avaliação psicopedagógica para o processo pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

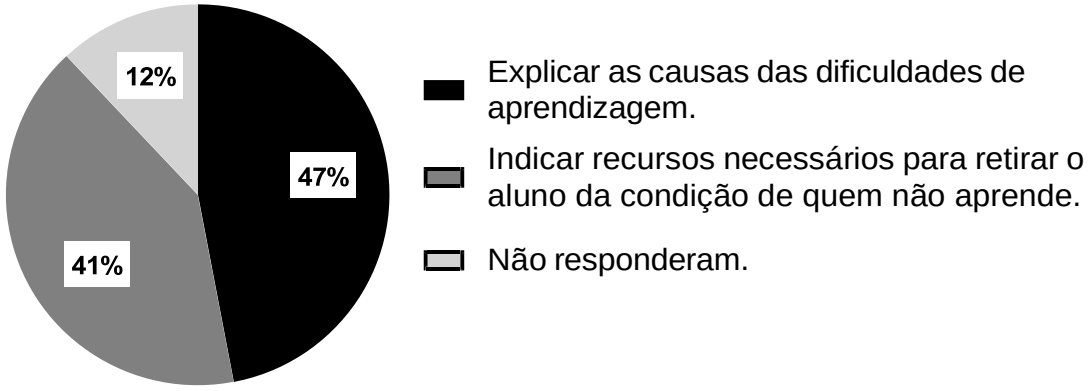
Das docentes, 42% assinalaram a primeira alternativa "*para explicar as causas das dificuldades de aprendizagem*". Entende-se que essa opção decorreu do fato de que a avaliação priorizou a identificação dos Transtornos Específicos de Aprendizagem e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou ainda apontou para causas ambientais e emocionais. Nota-se que a ênfase está antes na etiologia do déficit do que no estudo das vias preferenciais para o acesso e domínio dos conhecimentos científicos. As demais docentes (58%) consideraram que a contribuição está na indicação de recursos a serem utilizados no processo pedagógico.

Esses posicionamentos demonstram a necessidade de discussões coletivas que permitam ampliar a compreensão quanto à função do psicopedagogo escolar. Ainda que a maioria tenha valorizado a sugestão de recursos pedagógicos no relatório relativo à Avaliação Psicopedagógica, um índice expressivo apontou para a

explicitação de diagnósticos, o que favorece a rotulação dos alunos e pouco contribui para o enfrentamento das suas dificuldades e as do professor.

A mesma tendência pode ser observada na décima pergunta: *A avaliação Intelectiva contribui para: (i) explicar as causas das dificuldades de aprendizagens; (ii) indicar recursos necessários para retirar o aluno da condição de quem não aprende*. A seguir, apresenta-se o gráfico referente à distribuição das respostas:

Gráfico 10 - Contribuições da avaliação intelectiva para o processo pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Na SMED, a Avaliação do Coeficiente Intelectual é feita por meio da Escala Wechsler (WISC IV), realizada pelo psicólogo que atua na Secretaria da Educação, mas não integra o Serviço de Psicopedagogia. As demais considerações do relatório são elaboradas pelo psicopedagogo. Nas respostas, 47% das professoras consideraram que esse relatório contribui para explicar as causas das dificuldades do estudante, 41% entendem que o relatório contribui para intervenções e 12% preferiram não responder.

Não se desmerece o valor do reconhecimento da etiologia do déficit, entretanto, considera-se que a contribuição imprescindível, com relação à Avaliação do Coeficiente Intelectual, diz respeito às orientações sobre mediações adequadas e as adaptações a serem feitas pelo professor para que o estudante avance no processo de aquisição do conhecimento.

Com base nas respostas fornecidas no questionário docente, é possível verificar que, na visão das professoras regentes, o Serviço de Psicopedagogia contribui para a qualidade de ensino da Rede Municipal. Contudo, as contradições reveladas indicam a necessidade de se investir em programas de formação

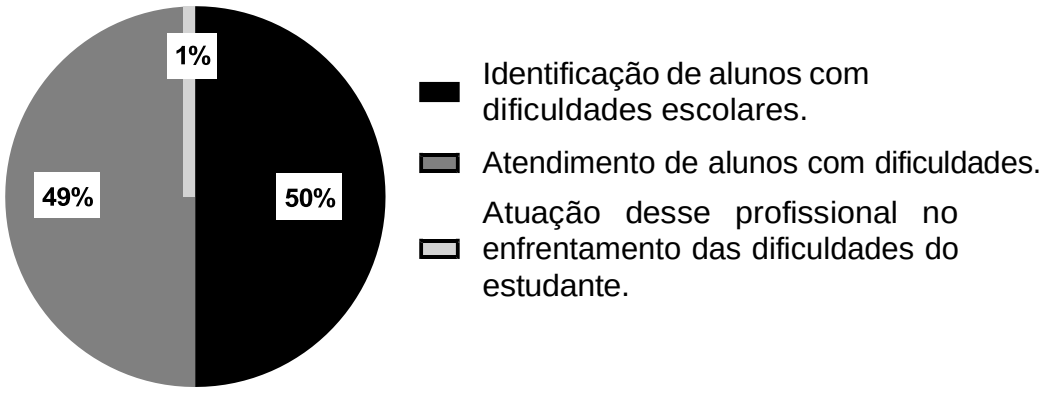
continuada baseados na THC no que tange às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, bem como investir no processo de constituição da subjetividade, fornecendo subsídios para a própria redefinição do papel do psicopedagogo escolar.

4.1.2 Questionário aplicado aos coordenadores

Nesta subseção, analisam-se respostas às sete questões abertas (Apêndice B) aplicadas aos 16 coordenadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas participantes, cujas asserções foram agrupadas em categorias, conforme os passos da AC (Bardin, 2015).

A primeira delas inqueria o que o coordenador pensa a respeito do que faz o psicopedagogo no âmbito escolar. Os resultados constam no Gráfico 11.

Gráfico 11 - O que faz um Psicopedagogo no âmbito escolar?

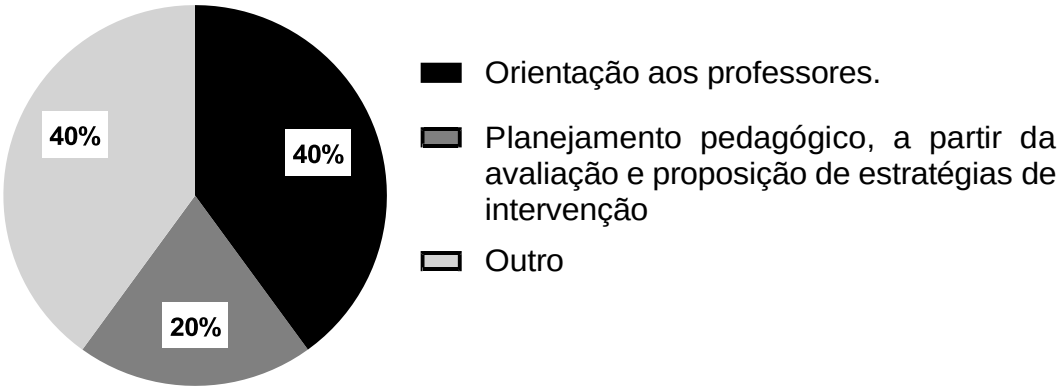


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Para os coordenadores, a função mais importante do psicopedagogo é a identificação de alunos com dificuldades escolares (50%), seguida do atendimento a esses alunos (49%). Não surgiram respostas que conduzissem à atuação institucional do psicopedagogo escolar, embora, ainda que discretamente, tenha sido mencionada a atuação desse profissional no enfrentamento das dificuldades do estudante (1%).

A segunda questão centrava-se em quais são as funções do psicopedagogo escolar, na opinião dos coordenadores, como se vê no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Quais suas funções?

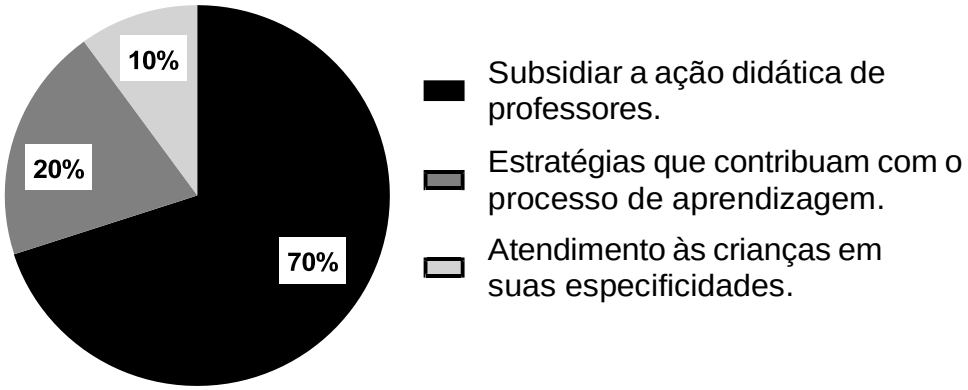


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Os coordenadores consideram como funções do psicopedagogo, a orientação aos professores e o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem. Somente 20% dos coordenadores indicaram as contribuições da avaliação psicopedagógica para o planejamento escolar e proposição de estratégias de intervenção.

A terceira questão perguntava o que a escola espera desse especialista. O Gráfico 13 demonstra o que responderam os coordenadores:

Gráfico 13 - O que a escola espera deste especialista?



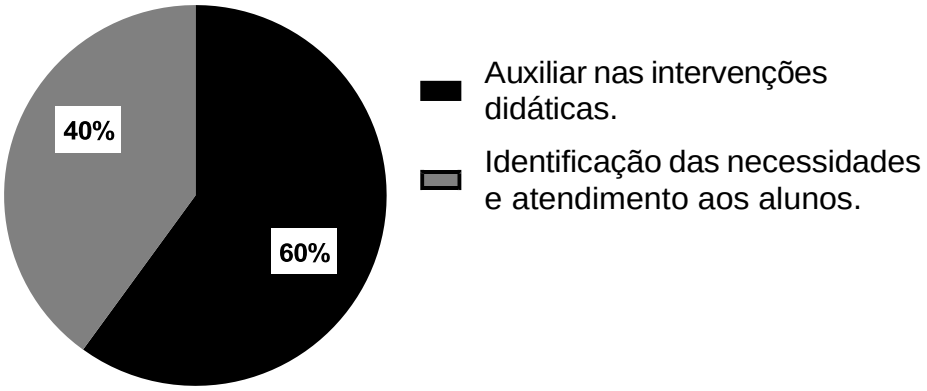
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

A assertiva mais recorrente foi a indicação de que a principal função do psicopedagogo seria subsidiar a ação didática de professores (70%), seguida do fornecimento de estratégias que contribuam com o processo de aprendizagem (20%) e atendimento às crianças em suas especificidades (10%).

A análise dessas respostas permite inferir que, na compreensão da maioria dos coordenadores, a escola espera que o psicopedagogo auxilie o professor no processo pedagógico. Há, portanto, um entendimento adequado do que precisa ser o foco da ação psicopedagógica escolar. Entretanto, as respostas constantes no questionário destinado às professores revelam que isso não acontece.

A quarta questão sondou a opinião dos coordenadores a respeito das contribuições do psicopedagogo escolar aos alunos e à instituição de ensino, como se nota no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Que contribuições o Psicopedagogo proporciona aos alunos e à instituição de ensino?

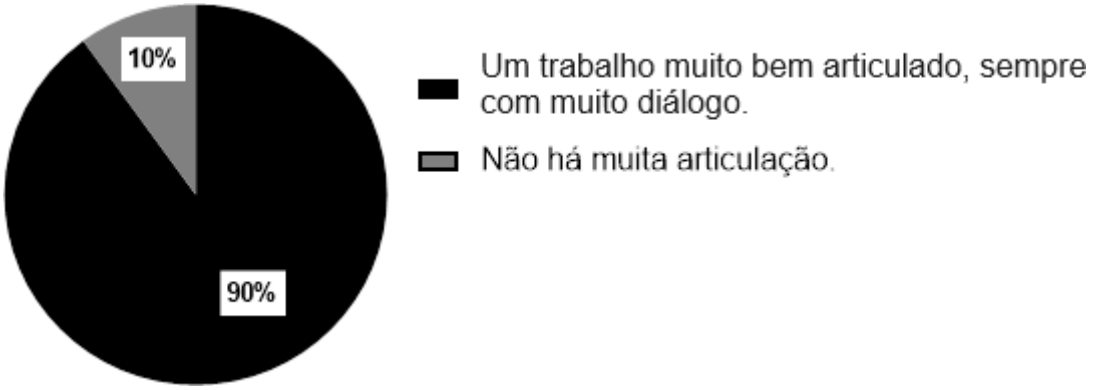


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

A maioria (60%) dos entrevistados disse que a contribuição central seria auxiliar nas intervenções didáticas, e os demais coordenadores (40%) mencionaram o atendimento aos alunos e a identificação das dificuldades dos estudantes. As respostas a essa questão estão em consonância com os dados levantados nas questões dois e três, demonstrando a compreensão dos coordenadores de que ao psicopedagogo cabe subsidiar a ação docente no desenvolvimento de práticas e no planejamento de mediações coerentes com as necessidades educacionais dos estudantes.

A quinta pergunta concentrou-se na forma como se relacionam e se articulam as ações do coordenador e do serviço de psicopedagogia. O Gráfico 15 ilustra o posicionamento dos coordenadores:

Gráfico 15 - Como se relacionam e se articulam as ações do coordenador e do Serviço de Psicopedagogia na escola?

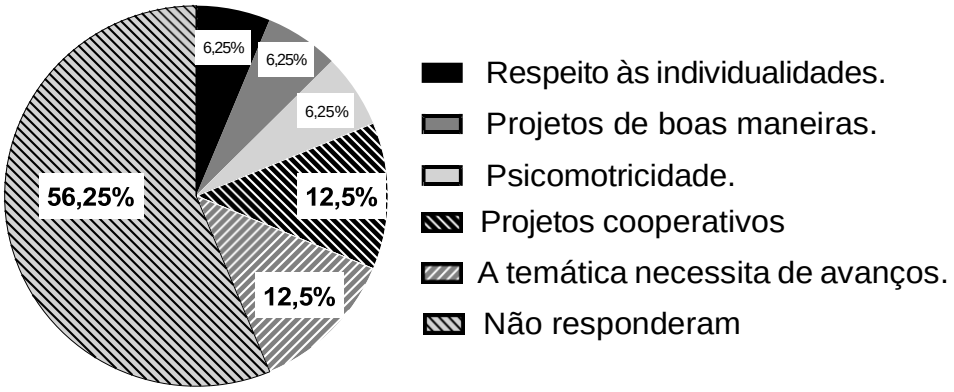


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Nesse sentido, 90% responderam ser um trabalho muito bem articulado, sempre com muito diálogo, e 10% disseram não haver muita articulação. É importante considerar que, ao coordenador escolar, cabe o gerenciamento do PPP da escola, e, ao psicopedagogo escolar, compete o apoio ao professor regente, na direção de construir ações que promovam o desenvolvimento dos estudantes em atraso na aprendizagem, além do atendimento ao aluno a fim de identificar as suas necessidades ou os fatores intervenientes para a consolidação do processo de aprendizagem. Outra frente de trabalho para o Serviço de Psicopedagogia Escolar igualmente importante é a atuação institucional que, não apareceu nas respostas, revelando que não prática de um análise mais da realidade escolar no sentido de compreender produção dos resultados escolares em sua totalidade.

A sexta pergunta indagava quais ações relativas à diversidade eram desenvolvidas pela escola (Gráfico 16), na opinião dos coordenadores. O que chamou atenção foi o número de omissões nas respostas. Do total de 16 coordenadores que participaram da pesquisa, nove não responderam a essa questão. Os demais mencionaram questões genéricas, tais como: respeito às individualidades (um coordenador), projetos de boas maneiras (um coordenador), psicomotricidade (um coordenador), projetos cooperativos (dois coordenadores) e que essa temática necessita de avanços (dois coordenadores).

Gráfico 16 - Ações acerca da Diversidade nas escolas da Rede Pública Municipal

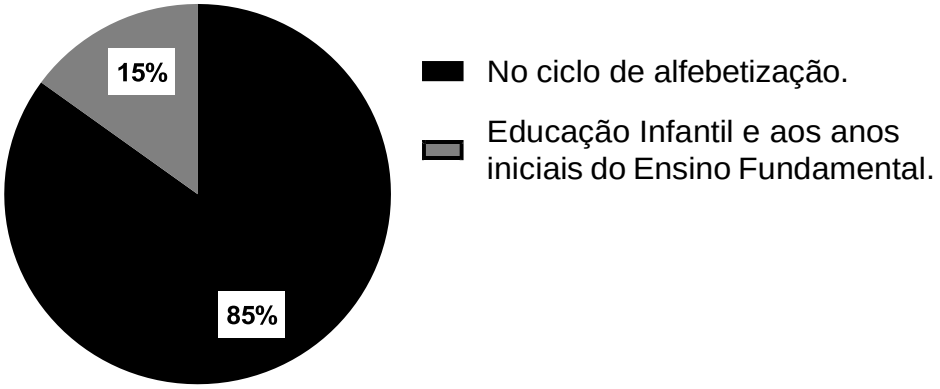


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados

No que tange à diversidade, a partir da análise das respostas dos coordenadores, é possível afirmar que o trabalho está difuso entre as escolas participantes do estudo. Não há uma linha condutora que indique que essas instituições se direcionam para a valorização da diversidade e o expressivo número de respostas em branco converge para essa constatação.

A sétima e última questão indagou aos coordenadores em qual ano escolar incide o maior número de queixas relativas às dificuldades para aprender. As informações que concederam compõem o Gráfico 17:

Gráfico 17 - Em que ano escolar incide o maior número de queixas relativas às dificuldades para aprender?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Para a maioria dos coordenadores entrevistados (85%), isso ocorre no ciclo de alfabetização; para uma minoria (15%), na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. A escola consegue identificar os anos em que se localizam as suas maiores dificuldades.

Entretanto, a análise dos relatórios elaborados pelos psicopedagogos não revela práticas psicopedagógicas institucionais que apoiem a escola, e em especial o professor, na compreensão da razão dessas dificuldades. Esses aspectos deveriam servir de indicativo para as pautas de formação continuada.

Essa é uma frente importante da atuação do psicopedagogo escolar, do Serviço de Psicopedagogia na escola, apoiada pela coordenação do Serviço de Psicopedagogia da SMED, em uma ação institucional, no intuito de compreender as razões das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, por parte dos alunos e buscar formas de enfrentamento, por parte dos professores.

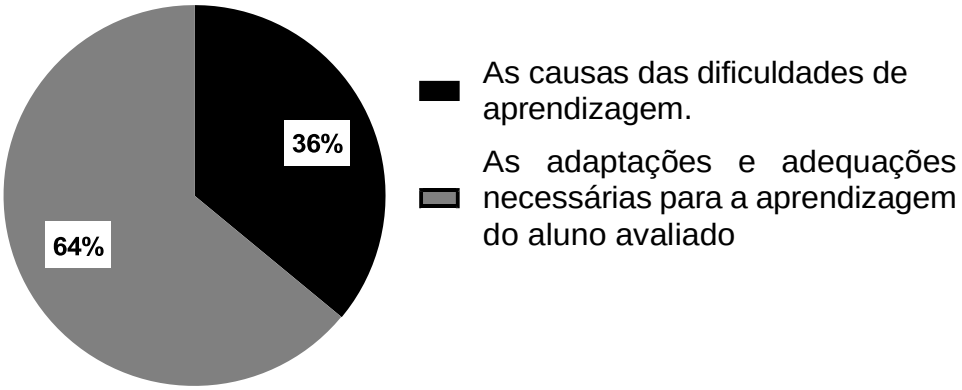
4.2.3 Questionário aplicado aos psicopedagogos

O terceiro e último questionário aplicado na pesquisa-ação de 2018 destinou-se aos psicopedagogos que atuavam nas escolas da Rede Municipal de Ensino (Apêndice C). Esse instrumento foi composto por 10 questões, oito de múltipla escolha e duas abertas. As respostas dos psicopedagogos revelam questões importantes a serem enfrentadas, haja vista que os subsídios aos aspectos pedagógicos vivenciados pelos professores não se constituem como prática recorrente, conforme já observado nas respostas dos professores e coordenadores.

Responderam a esse questionário os 16 professores psicopedagogos em exercício nas escolas da Rede, ou seja, 100% dos psicopedagogos das escolas entrevistadas. A análise desse instrumento indica que os psicopedagogos divergem quanto à compreensão dos objetivos de sua atuação.

A primeira questão (Gráfico 18) inqueria a respeito do que os psicopedagogos consideram que a Avaliação Psicopedagógica prioriza, sendo composta por duas alternativas: a identificação das causas das dificuldades de aprendizagem e a identificação das intervenções didáticas necessárias para a aprendizagem do aluno avaliado.

Gráfico 18 - O que a Avaliação Psicopedagógica prioriza?

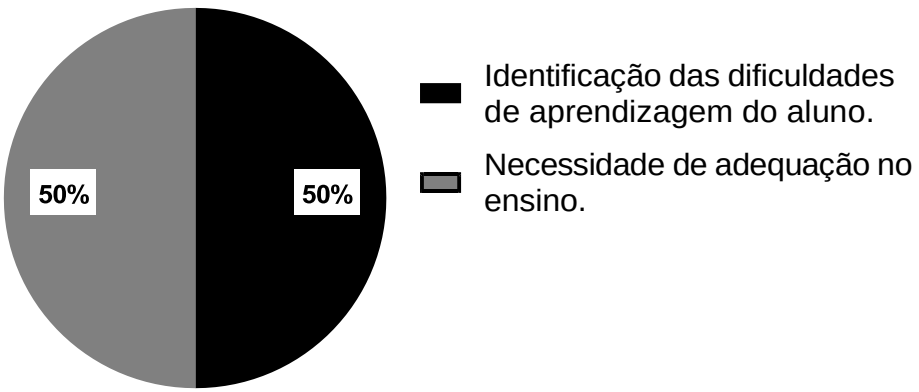


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Das respostas, nota-se que 36% dos entrevistados escolheram a primeira opção (a Avaliação Psicopedagógica prioriza a identificação das causas das dificuldades de aprendizagem) e 64% a segunda opção (a prioridade da Avaliação Psicopedagógica é identificar as adaptações e as intervenções necessárias). Foi solicitado aos psicopedagogos que assinalassem apena uma alternativa. A análise da formulação da questão revela uma dificuldade, uma vez que as duas alternativas propostas eram complementares e não havia espaço para qualquer argumentação por parte do psicopedagogo. Na verdade, as respostas revelaram a visão dos psicopedagogos do que consideram ser prioridade numa avaliação psicopedagógica.

A segunda questão sondou a visão dos psicopedagogos a respeito do que julgam ser o centro da Avaliação Psicopedagógica. Tratava-se de uma questão fechada, com duas alternativas. As observações dos profissionais estão no Gráfico 19:

Gráfico 19 - Qual o foco da Avaliação Psicopedagógica?

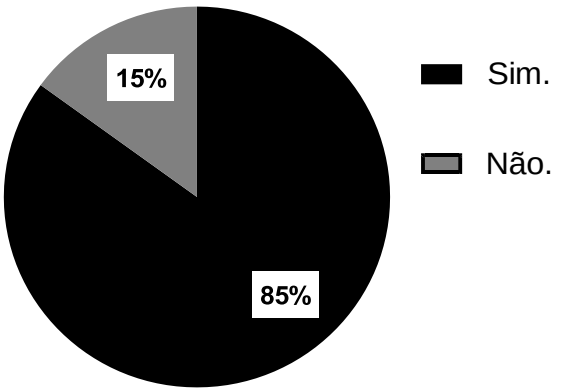


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Os posicionamentos foram equilibrados: 50% afirmaram ser a identificação das dificuldades de aprendizagem e 50% indicaram a necessidade de adaptações ou adequações no ensino. Observa-se na formulação dessa questão a mesma falha encontrada na formulação da questão anterior.

A terceira pergunta, composta por duas alternativas (sim ou não), sondava se os psicopedagogos se preocupam em identificar as capacidades, as habilidades e as motivações do aluno avaliado, como se constata no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Você, Psicopedagogo, consegue centrar sua ação na identificação das capacidades, habilidades e motivações do aluno avaliado?



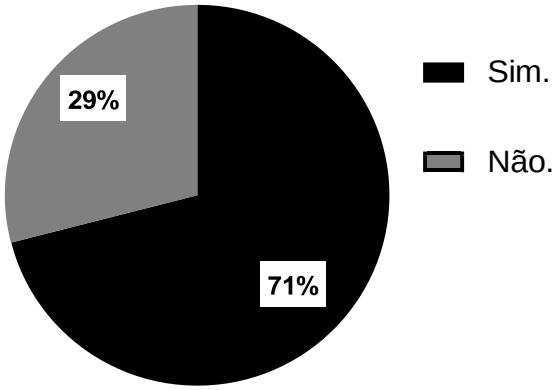
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

A maioria dos psicopedagogos (85%) respondeu que centra a sua atenção nas capacidades do aluno, atitude esperada para apoiar a escola na escolha e no planejamento das melhores estratégias de ensino. É inquietante observar que 15% dos psicopedagogos sequer apontam a indicação das capacidades dos alunos como elemento imprescindível no processo de avaliação psicopedagógicas.

Entretanto, do mesmo modo que na questão anterior, a revisão dos relatórios permite afirmar que, mesmo aos 85% dos professores psicopedagogos que mencionaram a importância da atenção às capacidades dos alunos, faltam-lhes recursos teóricos e práticos para contemplar satisfatoriamente essa questão, propondo melhores mediações para o ensino.

A quarta pergunta, com possibilidade de respostas *sim* ou *não*, averiguava se o contato que o psicopedagogo tem com as Avaliações Psicopedagógicas contribui para suas intervenções. As posições estão demarcadas no Gráfico 21:

Gráfico 21 - O contato que você tem com as Avaliações Psicopedagógicas contribui para as intervenções Psicopedagógicas?



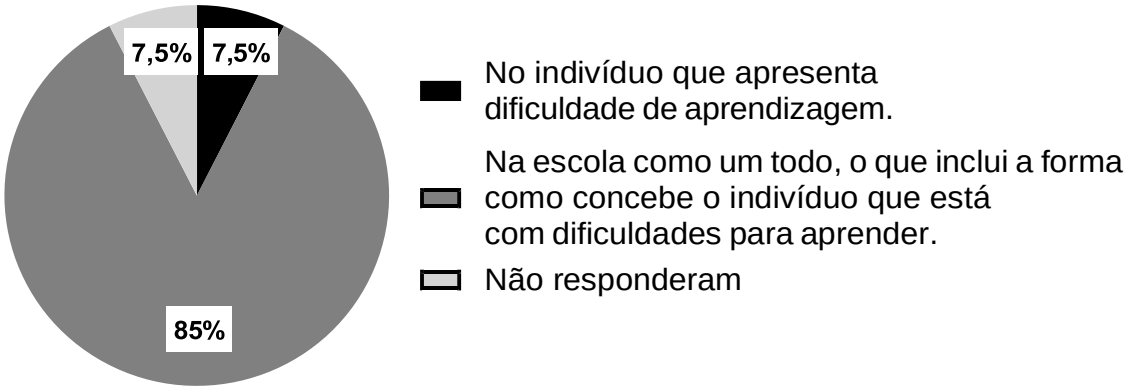
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Nessa perspectiva, a maioria dos profissionais (71%) respondeu que as avaliações contribuem para as intervenções psicopedagógicas. Ressalta-se aqui uma discrepância entre as respostas apresentadas pelos professores, nas quais apenas 31% consideraram que as avaliações contribuem para o processo pedagógico.

A partir dessa questão, depreende-se que os psicopedagogos compreendem que a intervenção psicopedagógica individual é subsidiada pela Avaliação Psicopedagógica, porém, embora constitua parte integrante do processo, isso não é o suficiente para a consolidação de uma escola inclusiva por exigir ações inclusivas em sala de aula, sendo que os relatórios avaliativos revelam uma lacuna nesse sentido.

A quinta pergunta sondou se as ações dos psicopedagogos estavam centradas (i) *no indivíduo que apresenta dificuldade de aprendizagem* ou (ii) *na escola como um todo, o que inclui a forma como concebe o indivíduo que está com dificuldades para aprender*. O Gráfico 22 reúne os dados correspondentes:

Gráfico 22 - Em que estão centradas as ações dos psicopedagogos?

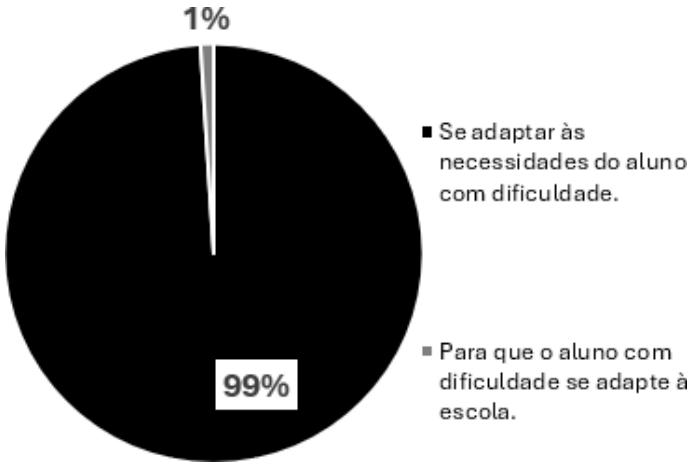


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Como observa-se nos números expostos, 85% dos entrevistados afirmaram que as suas ações se centram em analisar a escola como um todo, o que inclui a forma como essa concebe o aluno em dificuldades para aprender. Uma parcela menor (7,5%) disse que o foco está no indivíduo com dificuldades de aprendizagem, entretanto os processos avaliativos estão voltados para o aluno, sujeito dos testes aplicados. Outros 7,5% não responderam à pergunta. Ressalta-se que a revisão dos relatórios de avaliação indicou que tais documentos não continham elementos que justificassem essas respostas posto que, dificilmente, traziam considerações que apontassem para a análise da prática escolar, ou contribuíssem substancialmente para o redimensionamento das práticas didáticas em sala de aula.

A sexta questão indagava aos psicopedagogos se a escola se esforçava em se adaptar às necessidades do aluno ou exigia que o educando em atraso na aprendizagem se adaptasse à escola, como se vê no Gráfico 23.

Gráfico 23 – A escola tem se movimentado para quê?

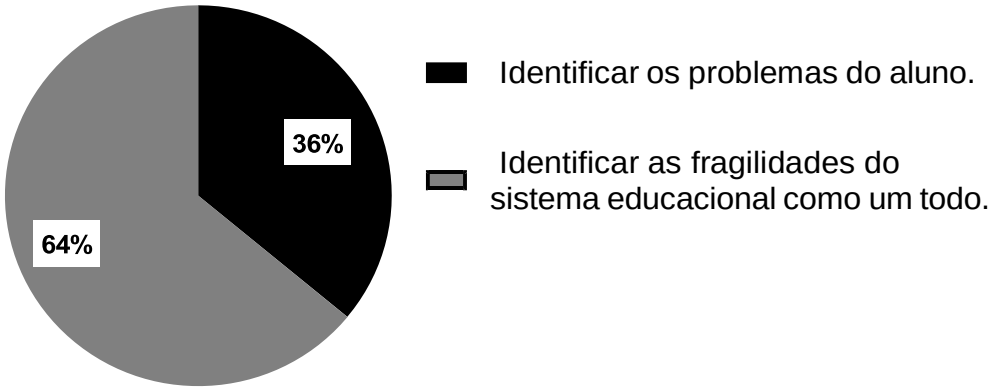


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Com exceção de um entrevistado, as demais respostas foram de que a escola se esforça para se adaptar às necessidades do aluno. Resta indagar quais ações estão envolvidas nesse esforço, aspecto que os dados obtidos não revelaram.

A pergunta sete (Gráfico 24) sondava se a Avaliação Psicopedagógica auxilia para a identificação dos problemas do aluno ou para a superação das fragilidades do sistema educacional como um todo.

Gráfico 24 - Qual a contribuição da Avaliação Psicopedagógica?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

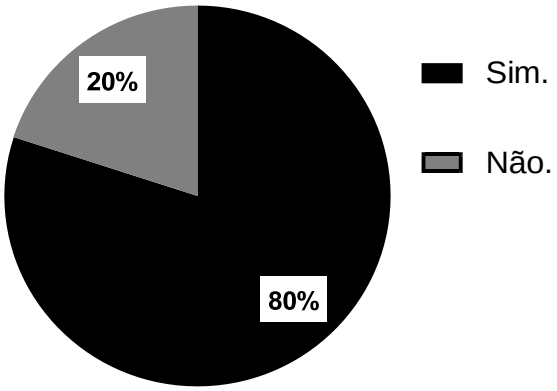
As alternativas apresentadas nesta questão indicam que 64% dos psicopedagogos consideram que a avaliação que elaboram contribui para apontar as fragilidades da escola como um todo. Todavia, 85% dos entrevistados afirmaram que

suas ações se centram em analisar a escola como um todo, revelando uma lacuna, entre o que é dito e o que feito. Essa lacuna acentua-se quando se observa, na perspectiva da Avaliação Psicopedagógica tal como vem ocorrendo, uma tendência a identificar os problemas do aluno, sem que isso reverbere na identificação de formas de enfrentamento das fragilidades do sistema educacional como um todo.

Além disso, 64% dos psicopedagogos afirmaram que a Avaliação Psicopedagógica colabora para a identificação das fragilidades do sistema educacional como um todo. Essa questão solicitava que argumentassem a resposta indicada. Entretanto, uma porcentagem dos entrevistados (36%) embora tivesse assinalado a avaliação que buscam identificar as fragilidades do sistema educacional como um todo, apresentou argumentos que não especificavam como essa colaboração ocorre, como: falta de apoio familiar, problemas familiares e argumentos relativos a uma investigação centrada no sujeito, e não voltados a uma perspectiva institucional mais ampla. Em outras palavras, tanto a pesquisa quanto a revisão dos relatórios revelaram que o Serviço de Psicopedagogia Escolar apresenta dificuldade em realizar uma análise do contexto escolar como um todo.

A oitava questão investigou se os instrumentos para Avaliação Psicopedagógica contribuem para a identificação dos pontos nodais que deram origem às dificuldades para aprender. Com a possibilidade de responder *sim* ou *não*, a maioria dos psicopedagogos (80%) afirmou que sim, e considerou que os instrumentos colaboram para isso, e os 20% restantes responderam que *não*. As respostas constam no Gráfico 25:

Gráfico 25 - Os instrumentos para Avaliação Psicopedagógica contribuem para a identificação dos pontos nodais que deram origem às dificuldades para aprender?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

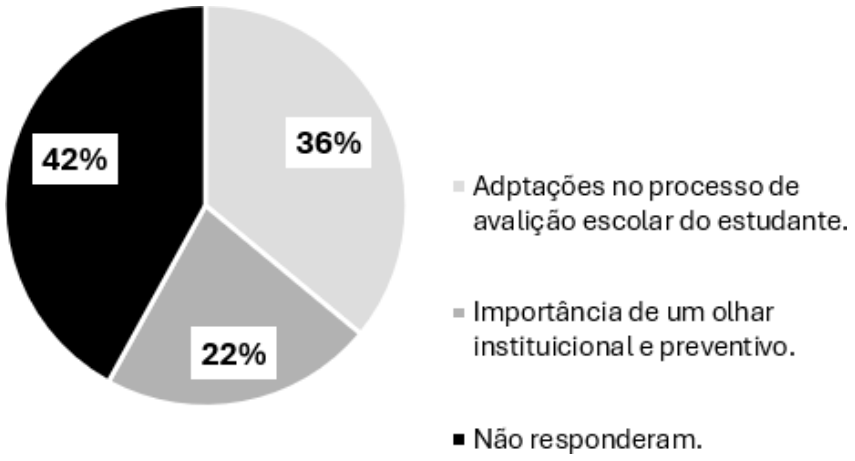
As respostas dos psicopedagogos, mais uma vez, revelam uma incongruência, pois, se, de fato, os pontos nodais fossem identificados pelos psicopedagogos, provocariam formas de enfrentamento, tanto por parte da mantenedora quanto da própria escola.

A nona questão do questionário pediu que os participantes comentassem a seguinte citação:

> [...] a avaliação começa a ser debatida e utilizada de forma mediada e assistida, em que, além de utilizar os instrumentos clínicos, contempla as atividades de ensino e aprendizagem que fazem parte do contexto dos educandos (Leontiev *apud* Facci; Eidt; Tuleski, 2006 *apud* Amop, 2014, p. 48).

As observações dos entrevistados são expostas no Gráfico 26:

Gráfico 26 - Comentários da citação de Leontiev

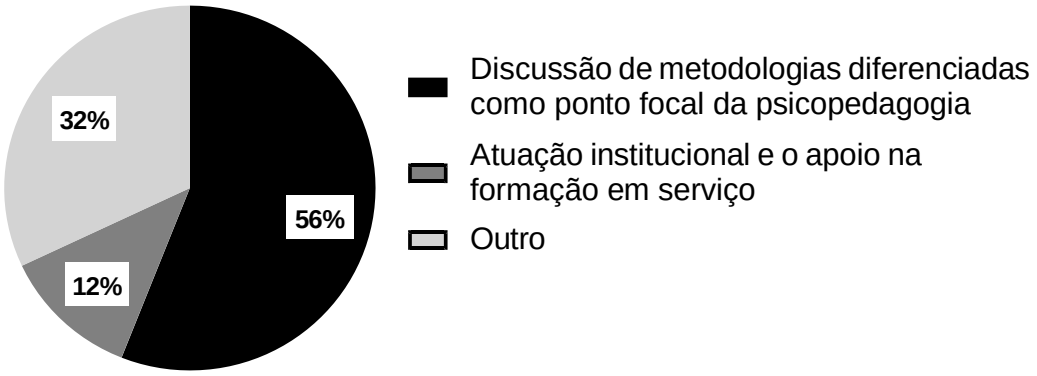


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

Essa questão aberta, analisada com base em Bardin (2015), possibilitou agrupar as respostas em duas grandes categorias. Dentre os argumentos apresentados, 36% foram na direção da ênfase no processo diferenciado de avaliação pedagógica, ou seja, adaptações no processo de avaliação escolar do estudante, e 22% mencionaram a importância de um olhar institucional e preventivo. Todavia, a análise dos relatórios não indicava essa direção. Merece destaque o fato de que 42% dos professores psicopedagogos demonstraram não ter clareza acerca do conteúdo veiculado na citação, uma vez que se omitiram em comentar.

A décima e última questão, também aberta, solicitava que o psicopedagogo respondesse como ele, a partir do contato com os alunos com dificuldades para aprender, contribuía com a aprendizagem na instituição em que trabalhava. Com base em Bardin (2015), as respostas foram classificadas em três categorias, que constam no Gráfico 27:

Gráfico 27 - Como você contribui, a partir do contato com os alunos com dificuldades para aprender, com a aprendizagem da instituição que ensina?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados.

A maioria (56%) compreende a discussão de metodologias diferenciadas como ponto focal da Psicopedagogia, e 12% indicam a atuação institucional e o apoio na formação em serviço como principais contribuições para que os alunos com dificuldades para aprender pudessem superá-las. Compreende-se que essas respostas poderiam ser consideradas complementares, uma vez que a discussão de metodologias diferenciadas pode ser uma derivação dos processos de formação em serviço. Entretanto, 32% referem-se a aspectos tais como encaminhamentos do estudante para especialistas, a demora no acolhimento para os atendimentos clínicos e a falta de apoio familiar.

Conclui-se, a partir dos dados coletados, que o corpo docente e o próprio psicopedagogo escolar não reconhecem na atuação psicopedagógica um forte aliado para estudos, análises, discussões e formulações didáticas que respondam às necessidades de alunos e professores.

Embora esses dados tenham sido gerados em 2018 em um contexto específico, sem a pretensão de serem retomados e analisados com maior rigor em uma pesquisa como esta, revelaram grandes lacunas a serem preenchidas na busca

de que o Serviço de Psicopedagogia, de fato, responda às necessidades da escola para melhor contribuir com os estudantes em situação de atraso na aprendizagem. Em vista disso, em 2020, a SMED de Toledo - PR elaborou uma *Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia na Rede Municipal de Toledo* (2020a), envolvendo ações a serem desenvolvidas, objetivando contribuir para um avanço em direção a esse objetivo.

Almejando contribuir na reflexão sobre o que compõe a atuação do psicopedagogo escolar, apresenta-se a seguir uma breve síntese dessa proposta, a qual se analisa à luz da fundamentação teórica apresentada, destacando-se seus pontos fortes e frágeis.

Dado certo distanciamento entre a pesquisa inicial e a análise atual, o que à época pareceu relevante, na atualidade, requer outro olhar, ou melhor, algumas observações críticas. Há de se destacar que, apesar das fragilidades apresentadas nas questões, esta pesquisa, que trata sobre o serviço de Psicopedagogia da Rede Pública Municpal de Ensino de Toledo/PR, ainda se apresenta inovadora em 2024, pois permitiu, quando realizada, em 2018, a revisão dos protocolos do serviço de psicopedagogia; a escrita de um documento norteador, com uma proposta de trabalho, para o Serviço de Psicopedagogia da Rede Pública deToledo (2020 a) e, claro, fundamentou as discussões, acerca do serviço.

De qualquer forma, há que se reconhecer que importantes reflexões foram possíveis a partir da realização daquela pesquisa, sobretudo por tratar-se de uma pesquisa-ação que envolveu ativamente os profissionais da rede. Além disso, ao ser retomada na presente análise, foi possível tecer reflexões outras, constantes no capítulo a seguir.

5 APRESENTAÇÃO ANALÍTICA DA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O SERVIÇO DE PSICOPEDAGOGIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO - PR

Considerando que o objetivo geral da presente pesquisa é refletir sobre a atuação do psicopedagogo escolar na perspectiva da THC, e buscando analisar os efeitos da pesquisa de campo realizada em 2018, e simultaneamente analisar os caminhos percorridos pela SMED a fim de colher subsídios para a reflexão proposta nesta dissertação, descreve-se brevemente e se analisa neste capítulo a Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia Escolar elaborada por essa instituição em 2020.

A proposta se inicia com um capítulo denominado *Psicopedagogia e psicologia histórico-cultural: na tentativa de uma aproximação.* Esse texto convida a equipe de coordenação do Serviço de Psicopedagogia da SMED de Toledo - PR e os professores psicopedagogos a pensarem sua atuação a partir dos fundamentos da THC, da abordagem das principais categorias do método de análise da Psicologia Histórico-cultural e sua relação com a atuação psicopedagógica, embora esses fundamentos ainda que anunciados não tenham sido aprofundados.

Os segundo e terceiro capítulos da proposta consideram, respectivamente, a Psicopedagogia Clínica e Institucional, por serem duas frentes de trabalho dessa área de atuação. Aborda, ainda, a área das AH/SD, cujos alunos passam por avaliação e diagnóstico elaborado pelo psicopedagogo, antes de passarem a compor o público da Educação Especial.

O quarto capítulo, *O que é fazer Avaliação Psicopedagógica*?, inicia com a retomada de alguns conceitos oriundos da THC, que se coadunam com o texto introdutório do documento e busca relacioná-los com a atuação psicopedagógica. Na sequência, sugere-se um roteiro constando os testes que constituem uma Avaliação Psicopedagógica no Contexto Escolar.

A análise do documento, contraposto aos que norteavam essas ações psicopedagógicas, permite afirmar que, quanto à avaliação, não foram identificadas mudanças substanciais em relação às orientações anteriores, embora tenham sido didaticamente organizadas, passando a compor um documento único, destinado a balizar as ações psicopedagógicas no âmbito do município.

Uma atenção especial é dada à Aplicação de Testes Psicopedagógicos (seção 4.7 do documento), por ter uma relação direta com o objetivo final da avaliação: compreender teoricamente as necessidades educacionais do aluno. Nessa direção, o documento estabelece um roteiro (Quadro 5) dos aspectos a serem avaliados a partir de eixos centrais: estudo e análise da queixa; aspectos socioafetivos; aspectos psicomotores; aspectos cognitivos; aspectos acadêmicos; procedimentos finais. Cada um desses eixos é composto por uma extensa relação de habilidades, capacidades, conteúdos e domínios a serem avaliados no estudante durante os atendimentos realizados na própria escola, pelo profissional especialista em Psicopedagogia.

Quadro 5 - Roteiro de testes para avaliação psicopedagógica no contexto escolar

ROTEIRO DE TESTES PARA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR	
ESTUDO E ANÁLISE DA QUEIXA	→ Levantamento da queixa → Entrevista com professores → Observação em sala de aula e em outros espaços escolares → Conversa Inicial com o (a) estudante Análise do material escolar → Entrevista de Anamnese → Aplicação da EOCA – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem.
ASPECTOS SOCIOAFETIVOS	→ Técnicas Projetivas Vínculos Escolares - Par Educativo/ eu e meus companheiros/ a planta da sala de aula → Vínculos Familiares – Desenho em episódio /planta da minha casa/os quatro momentos de um dia → Vínculos Consigo Mesmo – Dia do aniversário/ minhas férias/ fazendo o que mais gosto/ minhas coisas preferidas → Desenho de uma família/ a própria família → Relatos a partir de figuras: papel de carta
ASPECTOS PSICOMOTORES	**Coordenação Global** → Coordenação Global Dinâmica/equilíbrio → Coordenação Global Estática/equilíbrio **Coordenação motora fina/visomotora** **Ritmo** → Reprodução de Estruturas Rítmicas (acima de 8 anos, com anteparo). **Esquema Corporal** → Identificação das partes principais do corpo → Identificação dos detalhes das partes do corpo

	Lateralidade → Lateralidade em si e no outro Execução de movimentos cruzados → Dominância lateral **Orientação Espacial** **Orientação temporal** **Conceitos básicos** → grande/pequeno → grosso/fino → dentro/fora etc.) → Aspectos corporais.
ASPECTOS COGNITIVOS	**Funções Psicológicas Superiores (FPS)** → Sensação e Percepção → Atenção e Memória → Pensamento e Linguagem → Linguagem receptiva e expressiva → Raciocínio Lógico → Imaginação → Abstração → Criatividade → Análise e Síntese → Freio inibitório → Planejamento
ASPECTOS ACADÊMICOS	**Avaliação dos conteúdos escolares da Língua Portuguesa, indicando as aprendizagens possíveis para o momento** → Aprendizagem da Leitura e da Escrita Nível 1: Fase pré-instrumental Nível 2: Fase do signo primário Nível 3: Fase do signo-símbolo Nível 4: Características de Escrita simbólica Nível 5: Fase simbólica propriamente dito → Desempenho na leitura → Leitura de imagens → Leitura de palavras → Leitura de frases e textos → Interpretação oral e escrita de texto → Produção de texto oral e escrito **Avaliação dos conteúdos escolares da Matemática, indicando as aprendizagens possíveis para o momento** → Noção de quantidade → Atributos → Tamanho → Forma → Cor → Situações problema (atentar para instrumentos que a criança utiliza para encontrar a solução) → Conceitos para a construção do número → Correspondência termo a termo (Relação biunívoca) → Classificação → Sequenciação → Seriação/ ordenação da sequência/crescente e decrescente

	→ Inclusão → Conservação
PROCEDIMENTOS FINAIS	→ Elaboração do relatório → Devolutiva para a família → Devolutiva para professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Toledo (2020a, p. 42-44).

Essa proposta de trabalho elaborada em Toledo - PR articulava algumas considerações sobre o processo avaliativo, em função do reconhecimento de sua complexidade e ao se considerá-lo na perspectiva da THC, haja vista que não há instrumentos avaliativos específicos para esse fim. Por isso, enfatiza-se nesse documento a importância de o avaliador compreender a aprendizagem e o desenvolvimento, além de reconhecer o caráter social da constituição do psiquismo humano, de modo a ressignificar o uso desses instrumentos. Alguns aspectos relevantes do material com relação à aprendizagem, ao desenvolvimento e à constituição do psiquismo humano são destacados a seguir.

5.1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O documento em análise (Toledo, 2020a) indica que, com relação aos testes psicopedagógicos, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é preciso ter especial atenção na avaliação ou verificação das FPSs, quais sejam:

- Sensação e Percepção;
- Atenção e Memória;
- Pensamento e Linguagem;
- Linguagem receptiva e expressiva;
- Raciocínio lógico;
- Análise e Síntese;
- Controle da conduta;
- Planejamento ou funções executivas.

Entretanto, não há no documento uma descrição de como os instrumentos disponíveis podem contribuir nessa direção. O que existe são considerações a serem tidas em conta pelo psicopedagogo ao utilizar testes e atividades disponibilizadas pelo

NEADI, setor da SMED destinado à coordenação do trabalho do Serviço de Psicopedagogia e da Educação Especial em *site* específico criado e mantido pela mantenedora. Entretanto, o psicopedagogo só poderá levar em conta essas considerações se tiver compreendido os preceitos da THC. Conforme consta no documento,

> Qualquer instrumento poderá ser útil para este fim, desde que o profissional conheça os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e deles faça uso para compreender o processo de desenvolvimento da criança e fazer adequada mediação durante a realização do processo avaliativo (Toledo, 2020a, p. 45).

Além disso, faz-se uma observação essencial:

> O psicopedagogo precisa compreender clara e profundamente como a criança utiliza as Funções Psicológicas Superiores para trabalhar com o conhecimento. Isto implica na utilização de instrumentos abertos, que permitam que a criança expresse sua forma de pensar a solução da proposição ofertada (Toledo, 2020a, p. 42).

As considerações indicadas no documento para que o psicopedagogo as leve em conta no momento da avaliação, indicam para a avaliação isolada das FPSs, ou seja, os documentos indicam para a avaliação de cada uma das FPSs isoladamente como se funcionassem ou fossem acionadas sem relação entre si. Essa afirmativa se sustenta na identificação de instrumentos que visam à avaliação de uma ou outra função psíquica, além da orientação constante no documento que orienta o processo de avaliação.

A seguir, estão relacionados os aspectos a serem avaliados pelo psicopedagogo escolar, conforme consta no documento orientador (Toledo, 2020a, p. 38-41).

Os aspectos socioafetivos: os aspectos socioafetivos, segundo o documento orientador, referem-se às características subjacentes ao sujeito, não passíveis de observação direta ou identificação a partir de perguntas e respostas simplesmente. A proposta indica que os avaliar requer conhecimentos acerca da constituição da subjetividade, entendida, na perspectiva da THC, como um processo complexo influenciado pelo ambiente sociocultural e histórico, ou seja, na materialidade da vida humana. O documento considera que o desenvolvimento humano decorre das interações sociais, da aquisição de conhecimentos culturais e da internalização de

ferramentas psicológicas mediadoras, resultando na formação da identidade e da subjetividade individual com caráter muito mais de futuro do que de passado.

O documento orientador propõe como instrumento para avaliação destes aspectos as chamadas técnicas projetivas e desenhos projetivos. Ambos vão na direção da identificação de aspectos latentes, subjacentes ao sujeito, relativa a situações conflitantes e adverte que é preciso que o professor psicopedagogo tenha muita cautela ao utilizar as chamadas técnicas projetivas. Nesse sentido, sugere que se deve evitar inferências apenas a partir da análise dessas técnicas, requerendo que as observações sejam confrontadas com outros dados obtidos com a família e a escola, além de observações das relações estabelecidas no âmbito escolar. Essas ações têm como escopo evitar constatações superficiais e pouco elucidativas do nível de desenvolvimento do estudante e de aspectos socioafetivos que poderiam influenciar a qualidade de vida da criança e a sua inserção na vida acadêmica.

Nota-se, no documento, os preceitos da Psicanálise estabelecidos por Pichon-Rivière para o entendimento das dificuldades de aprendizagem. Em vista do reconhecimento da complexidade dessa análise, a proposta de trabalho em tela não estabelece como obrigatório o uso dessas técnicas. Entretanto, verifica-se uma recorrência no uso das técnicas projetivas pelo psicopedagogo escolar e o próprio documento sugere o uso do livro de Jorge Visca (*Técnicas Projetivas Pedagógicas e pautas para sua interpretação*), disponível no *site* da mantenedora.

Com relação à avaliação dos **aspectos psicomotores**, o documento contempla: coordenação dinâmico global, coordenação motora fina, esquema corporal, dissociação, lateralidade, orientação espacial e temporal, conceitos básicos, além dos desdobramentos de cada um destes aspectos em forma de subitens.

No item destinado à abordagem teórica dos aspectos a serem avaliados, o documento afirma que:

> [...] os aspectos psicomotores do desenvolvimento precisam ser avaliados. Trata-se de uma avaliação importante tendo-se em conta a compreensão que se tem hoje acerca da relação existente entre motricidade, cognição e afetividade, pensando a partir da concepção de homem em sua totalidade (Toledo, 2020a, p. 43).

Na proposta, defende-se que o estudo da psicomotricidade vai muito além da revisão das habilidades e competências motoras, sendo reconhecida como meio de ajudar a criança a superar as suas dificuldades, favorecendo a evolução do seu

esquema corporal e sua organização perceptiva e cognitiva.

Observa-se que a orientação relativa à avaliação dos aspectos psicomotores, via de regra, se restringe à descrição dos níveis atingidos pelo estudante e às dificuldades observadas, uma vez mais não foram observadas considerações que subsidiem a ação docente na direção do enfrentamento das dificuldades observadas, embora sejam mencionados no documento orientador.

O terceiro e último item do roteiro indicado na *Proposta de Trabalho para o serviço de psicopedagogia na Rede Municipal de Toledo* (Toledo, 2020a), bem mais detalhado que os demais, diz respeito aos **aspectos acadêmicos** que contemplam, desde os conhecimentos prévios, os conceitos básicos ou ainda processos mentais básicos, até os conteúdos acadêmicos já apropriados pelo sujeito nas práticas sociais e escolares.

O documento orientador propõe: (i) a ***avaliação dos processos mentais básicos***; e (ii) a ***avaliação dos conhecimentos prévios do aluno com relação à leitura e à escrita*****.**

A **avaliação dos processos mentais básicos** é feita em substituição às provas piagetianas, por entender que esses processos se constituem em bases para apropriação de outros conceitos e, por conseguinte, promovem o desenvolvimento das capacidades intelectivas da criança. A proposta de trabalho em análise considera que as provas piagetianas são estandardizadas e padronizadas, estabelecendo-se uma idade para o domínio dos conceitos a serem avaliados. Assim, a compreensão de desenvolvimento humano envolta nessas provas destoa da perspectiva adotada no documento.

Na sequência desse item (aspectos acadêmicos), são descritos os processos mentais básicos e as possíveis formas de avaliação, por entender que a proposta é uma modificação importante nos instrumentos de avaliação, os quais devem ser incorporados pelos profissionais da Psicopedagogia:

Quadro 6 - Avaliação dos processos mentais básicos

AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS MENTAIS BÁSICOS	
a) Correspondência	é a percepção da existência da relação “um a um”. Por exemplo, à mesa temos um prato para cada pessoa. Ao nos vestirmos, cada pé tem seu sapato. Bastante simples para trabalhar esse conceito, o jogo das caixinhas numeradas consiste em fazer o estudante guardar dentro delas o número correspondente de cartões. Um exercício ainda mais básico pode ser feito com pedrinhas. Ao

	contá-las em voz alta, a criança automaticamente faz a correspondência entre o número falado e a quantidade de pedrinhas em suas mãos. Prepara-se o terreno para que entenda o “vai um” quando chegar a hora de ensiná-la a somar. Ou seja, abre-se caminho para a compreensão de que a cada dez unidades corresponde uma dezena.
b) Classificação: classificar e juntar as igualdades	é o processo mental que permite arrumar as coisas em grupos (agrupamentos), de acordo com semelhanças e diferenças. Para trabalhar esse conceito básico em sala de aula ou no atendimento psicopedagógico, a professora distribui às crianças um punhado de figuras geométricas de diversas cores e formas. Dá um tempo para que brinquem e se familiarizarem com o material. Pede-lhes então, que separe as peças por cor ou por número de lados. Sem dominar a classificação, mais tarde o aluno terá dificuldade, por exemplo, em aprender outros conceitos e conteúdos por não terem elementos internos para a percepção e demais FPSs. A classificação pode ser realizada: - Segundo critérios do professor - Segundo critérios do educando Alguns critérios que podem ser trabalhados: * meninos e meninas * roupas das crianças * sucatas, embalagens * sementes (tamanho, cor, forma) * botões (tamanho, cor, forma, furos) * tampinhas pet (cor) * brinquedos.
c) Sequenciação: seriar é ordenar (colocar em ordem) as diferenças	é fazer suceder a cada elemento um outro, sem se preocupar com a ordem. Usamos sequenciação quando colocamos em um barbante bandeirinhas de papel para uma festa junina ou ainda quando escolhemos os jogadores de um time de futebol. Nos dois casos, a ordem não importa. Ex: Um dos jogos para ensino da sequenciação é a utilização de um conjunto de cartões desenhados. Podem mostrar, por exemplo, as diferentes fases do crescimento de uma planta. Pede- se às crianças que inventem uma história baseada nos desenhos, sem se preocupar com a ordem. A história pode começar com a flor já desabrochada.
d) Seriação:	é utilizada para seriar objetos considerando a ordem linear de grandeza desses elementos. Sendo assim, pode-se seriar objetos numa ordem do maior para o menor, do menor para o maior, do mais grosso para o mais fino, do mais fino para o mais grosso, do mais pesado para o mais leve e vice-versa, etc. Segundo Rangel (1992), “chamamos estas relações de “assimétricas” porque o motivo que nos leva a aproximar um objeto b de um outro a, colocado, por exemplo, numa série que vai do menor ao maior, é que b é maior do que a e este não é o mesmo motivo que permite aproximar a de b.” (RANGEL, 1992, p. 110). O conceito pode ser trabalhado em classe com um jogo de encaixe composto por um cone e nove quadrados de madeira com furos circulares de diferentes tamanhos. A professora pede à criança que os encaixem no cone sem deixar espaços vagos entre uns e outros. Só há uma ordem possível para essa arrumação – primeiro o

	quadrado com o furo maior, depois aquele do furo imediatamente menor e assim por diante. Cabe ao aluno fazer tentativas até descobrir a ordem correta.
e) Inclusão:	é o processo segundo o qual a capacidade de pensamento possibilita, por exemplo, a inclusão de uvas e maçãs no conceito de fruta ou meninos e meninas no gênero criança. No campo da matemática, trata-se de um raciocínio básico para que o estudante tenha noção de agrupamento ou entenda que “dentro” do nove podemos encontrar os números sete e dois, entre outras possibilidades. Exemplos: colocar um cubo dentro do outro numerado e com símbolo ajuda a entender. No calendário: os meninos/meninas agrupados em uma categoria crianças; Balas/chocolates: doces; Uva/maçã: frutas; Chinelos/tênis: calçados.
f) Conservação:	com palitos de sorvete e diferentes tipos de sementes tem-se um jogo para diagnosticar se a criança percebe que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição (processo mental da conservação). Num palito, por exemplo, colam-se cinco sementes de um determinado tipo. E, e em outro, igual número de sementes de outra espécie, porém, mais próximas ou mais afastadas entre si. Fazem-se mais duplas com diversas quantidades e pede-se à criança que agrupe os palitos com igual número de sementes. Se ela não tiver noção de conservação, agrupará palitos com quantidades diferentes. Tudo o que envolver medidas (comprimento, volume, área) não estará ao seu alcance. No cálculo de medidas, não preverá diferenças entre grandezas tão díspares como 1 e 100. Observação: As proposições arroladas até aqui poderão também ser utilizadas como formas de intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Toledo (2020a, p. 47-50).

O segundo elemento avaliado nos aspectos acadêmicos é o processo **de leitura e de escrita**. Ao abordá-lo, o documento, inicialmente, apresenta algumas conceituações oriundas da THC:

> O legado vigotskiano indica dois saltos qualitativos para o desenvolvimento do homem e do gênero humano. O primeiro deles refere-se ao desenvolvimento de formas de comunicação e da linguagem enquanto sistema de representação da realidade – fala, o outro refere-se ao desenvolvimento de um sistema de representação deste sistema de representação – escrita. Este último, por ser um sistema de representação de segunda ordem, constitui-se no mais complexo sistema simbólico a ser apropriado pelo gênero humano (Toledo, 2020a, p. 50).

O documento evidencia que, para a THC, o ensino da leitura e da escrita é uma das principais finalidades da escola, sobretudo nas séries iniciais, por compreender que o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade está circunscrito ao domínio da leitura, já que esses bens estão registrados graficamente e é preciso que se tenha acesso a eles. Além disso, a Proposta de Trabalho sinaliza que aprender a ler e a escrever promove um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo da criança, o que requer especial atenção com relação às crianças com atraso de aprendizagem.

A apropriação da leitura e da escrita tem sido alvo de recorrentes queixas escolares, de encaminhamento para atendimentos psicopedagógicos na escola e nas clínicas (com neurologistas e fonoaudiólogos), bem como é pauta de ações dos governos nas diferentes esferas. Ainda assim, um contingente expressivo de alunos finaliza o Ensino Fundamental I sem dominar a leitura e a escrita. Conforme um estudo recente que verificou a proficiência em leitura de alunos dos 4º e 5º anos de 57 países, o Brasil ficou na 52ª posição. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022 pela Associação Internacional para a Avaliação de Conquistas Educacionais, e os resultados divulgados em maio de 2023 (Pille, 2023). Esses dados fornecem elementos importantes que ratificam a necessidade de se aprofundar os conhecimentos acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) afirmou que, em 2021, mais da metade dos alunos devidamente matriculados e frequentando o 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais saiu do Ciclo de Alfabetização de dois anos sem estar alfabetizada (Sampaio, 2024).

A atuação psicopedagógica institucional pode contribuir nesse sentido, promovendo estudos e reflexões para compreender as causas das dificuldades dos alunos. O último capítulo desta dissertação trata de uma experiência de atuação psicopedagógica institucional com vistas a esse propósito.

Tanto a Psicopedagogia quanto os professores regentes de turma têm se pautado, em grande parte, nos postulados da Psicogênese da Língua Escrita, teorização formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que contribui para classificar os alunos quanto ao domínio da leitura e da escrita. Essa é uma compreensão fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, a qual sugere a existência de níveis de escrita interdependentes e sequenciados:

- Pré-silábico;
- Silábico;
- Silábico-alfabético sem valor sonoro;
- Silábico-alfabético com valor sonoro;
- Alfabético;
- Alfabético-ortográfico;
- Ortográfico.

A Psicologia Histórico-Cultural propõe uma compreensão diferenciada acerca da aprendizagem da leitura e da escrita por assentar-se, não na epistemologia genética de Jean Piaget, mas na lógica dialética oriunda das proposições teóricas feitas por Lev Semionovich Vigotski. Diante disso, o documento em análise explicita sinteticamente essa diferenciação e recomenda a utilização das fases propostas por Luria, por estarem em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, sugerindo-se bibliografia para que o profissional aprofunde seus conhecimentos sobre o tema. A Proposta de Trabalho reconhece a dificuldade no uso da perspectiva de Alexander Luria, por isso, admite a utilização dos níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

A Proposta também considera como possibilidade a utilização da tabela diagnóstica para a avaliação da leitura e da escrita apresentada na Proposta Pedagógica Curricular dos municípios do Oeste de Paraná (Amop, 2020). Esse é um instrumento que o professor regente pode usar com seus estudantes, e o psicopedagogo pode se apropriar dos resultados para avaliar o processo daqueles que frequentam o Serviço de Psicopedagogia.

Como terceira sugestão, a Proposta traz o Teste de Desempenho Escolar (TDE), que possibilita a avaliação da aprendizagem escolar. Trata-se de uma avaliação que tem como objetivo medir o nível de habilidades e conhecimentos acadêmicos de um aluno em várias disciplinas escolares. Os testes podem ser administrados em níveis escolares diferentes, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, com ênfase nos domínios que os estudantes apresentam sem mediações de qualquer natureza. É claro que o professor psicopedagogo tem autonomia para escolher os instrumentos que melhor respondam aos seus propósitos, conforme consta no *site* da mantenedora.

Explicitam-se, a seguir, de modo sintético, os demais itens constantes no documento orientador para a Avaliação Psicopedagógica.

Anamnese: o psicopedagogo coleta informações sobre a história de vida da criança, incluindo gestação, período neonatal, pós-natal, primeiros meses de vida, o desenvolvimento, o histórico educacional, as experiências de aprendizagem e outros aspectos. Trata-se de uma ferramenta fundamental na prática da psicopedagogia realizada com o responsável pelo estudante ou com quem possui mais informações acerca de sua vida pregressa. Apresenta dados relevantes sobre seu histórico de desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, saúde e outras áreas pertinentes, que incluem: o histórico escolar, o percurso escolar, o desempenho acadêmico, o relacionamento com professores e colegas, o comportamento em sala de aula e a adaptabilidade ao ambiente.

Histórico Familiar: uma segunda questão que compõe a anamnese refere-se à dinâmica familiar, às influências familiares na aprendizagem, à história de dificuldades de aprendizagem em membros da família e aos fatores genéticos relevantes. Esse é um importante aspecto a ser analisado e desmistificado, uma vez que, a partir de uma experiência concreta, observa-se a relevância desse elemento na finalização de uma avaliação e, por conseguinte, no impacto que exerce na forma como a escola concebe ou passa a conceber esse sujeito, de modo a não patologizar a criança precocemente.

Características Cognitivas: a Psicopedagogia, comumente, se refere às características cognitivas como sendo as habilidades mentais e os processos intelectuais que uma pessoa utiliza para adquirir, processar, armazenar e aplicar informações. Nesse campo do conhecimento, entender as características cognitivas de um estudante é crucial para identificar tanto seus pontos fortes quanto as suas dificuldades de aprendizagem.

Seguem algumas das principais características cognitivas (FPSs) apontadas pela Proposta, as quais podem ser avaliadas pelo serviço de Psicopedagogia:

- Memória: refere-se à capacidade de reter e recuperar informações. Avalia-se a memória de curto prazo (lembrar informações por um curto período) e a memória de longo prazo (armazenar informações por um período mais prolongado);

- Atenção: habilidade de concentrar-se em uma tarefa ou estímulo específico. Pessoas com dificuldades de atenção podem ter dificuldade em manter o foco em tarefas mais longas;
- Raciocínio Lógico: é a habilidade de pensar de forma sistemática, resolver problemas de forma organizada e chegar a conclusões baseadas em evidências;
- Percepção Visual e Espacial: diz respeito à capacidade de interpretar e compreender informações visuais, como a relação entre objetos no espaço, imagens e padrões;
- Linguagem: trata-se da habilidade de compreender e expressar informações por meio da linguagem oral e escrita. Pode-se avaliar a fluência verbal, vocabulário, compreensão de leitura, entre outros;
- Habilidades Matemáticas: é capacidade para lidar com números, símbolos e operações matemáticas. Isso inclui habilidades de cálculo, resolução de problemas matemáticos e compreensão de conceitos matemáticos;
- Habilidades de Aprendizagem: refere-se à facilidade com que o indivíduo adquire novas informações e habilidades. Pessoas com características de aprendizagem rápida podem se apropriar de conhecimentos novos mais facilmente;
- Criatividade: é a capacidade de pensar de forma original, gerar ideias e abordar os problemas e suas soluções de maneira inovadora;
- Processamento de Informação: envolve a velocidade e a eficiência com que o indivíduo processa informações, como leitura, compreensão e retenção de informações veiculadas em seu entorno;
- Concentração: diz respeito à habilidade de manter a atenção em uma tarefa específica por um período adequado, considerando o que é comum entre os colegas de classe ou da idade.

Segundo a Proposta, a avaliação das características cognitivas ajuda a identificar como o indivíduo aprende, quais estratégias podem ser mais eficazes para ele e quais áreas podem precisar de um impulso adicional, atuando como porta de entrada para as demais. Isso permite que os profissionais da Psicopedagogia

adaptem as suas abordagens, o seu trabalho, as suas ações e práticas para atender às NEEs do estudante avaliado, de acordo com os aspectos elencados a seguir:

- **Aspectos Emocionais e Comportamentais**: envolve a identificação de eventuais problemas emocionais, níveis de ansiedade, comportamentos disruptivos, motivação e interesse pela aprendizagem;
- **Interesses e Motivações**: é importante descobrir quais são os interesses pessoais, atividades que o indivíduo gosta e o que o motiva a aprender;
- **Saúde Geral**: é fundamental investigar as possíveis questões de saúde que podem afetar o desempenho acadêmico, como problemas de visão, audição, saúde mental, entre outros;
- **Contexto Social e Cultural**: é vital entender o ambiente em que o indivíduo está inserido, incluindo fatores culturais, sociais e econômicos que podem influenciar a aprendizagem;
- **Histórico Escolar**: deve-se avaliar o percurso escolar, o relacionamento com professores e colegas, o desempenho acadêmico, o comportamento em sala de aula, entre outros;
- **Histórico Familiar**: é relevante explorar informações sobre a família, as dinâmicas familiares, o histórico de aprendizagem e os possíveis fatores genéticos.

Ao analisar o material escolar, a Proposta sugere que o psicopedagogo observe como os alunos abordam as tarefas, como organizam as informações, como lidam com as instruções e como enfrentam os desafios de aprendizagem. Esse exame pode fornecer informações importantes sobre as habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais dos alunos e a forma como suas dificuldades estão sendo tratadas pelo professor da turma, bem como identificar possíveis barreiras à aprendizagem.

A partir dessas ponderações, os psicopedagogos são orientados a adaptar estratégias de ensino, desenvolver intervenções personalizadas e oferecer suporte tanto aos alunos quanto aos professores. A análise do material escolar é uma ferramenta útil para identificar padrões de comportamento, dificuldades específicas e potenciais áreas de melhoria na experiência de aprendizagem de um aluno, sobretudo por permitir uma observação precisa de como este estudante é acompanhado pelo

professor e pela escola. Portanto, fornece elementos importantes para impulsionar ações psicopedagógicas institucionais.

- **Encaminhamentos e intervenções sugeridas pela Proposta**: com base na análise completa, o psicopedagogo precisa fornecer explicações sobre **as necessidades educacionais** do estudante, recomendando intervenções, estratégias de aprendizagem e suporte educacional.

O que a revisão e a prática de avaliações psicopedagógicas ao longo dos anos revelaram é que, embora exista no relatório um item destinado às intervenções, essas se limitam à extração de alguns itens que compõem uma vasta relação disponível do site da mantenedora.

Para se avaliar esses elementos, a Proposta encaminha o psicopedagogo[10] ao site da SMED, o qual apresenta um conjunto de recursos práticos a serem utilizados durante o processo avaliativo:

- ✓ Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem;
- ✓ Sessão Lúdica ou Observação Lúdica;
- ✓ Provas Operatórias;
- ✓ Provas Projetivas Psicopedagógicas;
- ✓ Provas Pedagógicas;
- ✓ Anamnese;
- ✓ Entrevista com a Escola;
- ✓ Provas e testes complementares.

Concorda-se com a Proposta no sentido de que não há um modelo de testes, provas ou instrumentos acabado para a Avaliação Psicopedagógica. Assim, os recursos são disponibilizados ao profissional, e ele fará as suas escolhas com base em sua compreensão teórica e em seus propósitos.

[10] Esses instrumentos encontram-se descritos no site da mantenedora. Disponível em: https://www.smed.toledo.pr.gov.br/.

Uma vez identificada alguma dificuldade mais expressiva, o estudante é encaminhado ao Serviço de Psicologia da SMED para completar o processo avaliativo, com a aplicação do WISC IV. Finalizado esse processo, faz-se a devolutiva para a família e para a escola, procedendo-se aos encaminhamentos cabíveis que constam no relatório de avaliação. Além dos possíveis encaminhamentos para a área da Saúde ou para a Avaliação Psicológica, constam as intervenções a serem observadas e realizadas pelo professor da classe comum. Nesse caso, normalmente, o psicopedagogo, que dispõe de vasto rol de aspectos a serem avaliados (também constantes no site da SMED), seleciona aquelas que julga adequadas ao caso. Por essa razão, é bastante comum constarem as mesmas intervenções em diferentes relatórios.

Segundo o Código de Ética do Psicopedagogo (ABPp, 2019) e muitos pesquisadores da área, como Oliveira (2007), Bossa (2011) e Weiss (2011), a Avaliação Psicopedagógica tem como objetivo identificar as causas das dificuldades de aprendizagem, entender como o indivíduo processa informações e aprende para, então, fornecer orientações para intervenções adequadas. É um processo personalizado e centrado no indivíduo, que visa a ajudá-lo a melhorar o seu desempenho acadêmico e a promover o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Notam-se importantes discrepâncias com relação à contraposição entre os aspectos e as finalidades mencionados na dissertação quanto à atuação do psicopedagogo até aqui, e os resultados da pesquisa-ação realizada com professores, em 2018. Essa divergência revela que os objetivos da atuação e da avaliação realizada pelo psicopedagogo escolar, quando analisados na perspectiva do aporte teórico da THC, pouco estão sendo atingidos, o que fica sinalizado quando boa parte das professoras entrevistadas respondeu que as avaliações quase não contribuem com a condução didática em sala de aula.

Já nas primeiras décadas do século XX, Vigotski (2022) advertia:

> [...] a pedologia tem andado por um caminho da cópia direta de outras ciências, ao substituir o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico, ou pela via da simples observação do meio natural; pelo caminho do relato, no diagnóstico, com outras palavras, do mesmo que continham as queixas dos pais, no melhor dos exemplos, informando aos pais e pedagogos dados não elaborados dos diferentes procedimentos técnicos da investigação [...] (Vigotski, 2022, p. 365).

Refletir sobre essa ponderação do autor permanece pertinente, pois o uso dos recursos para a avaliação definirá a sua finalidade. Os instrumentos estão a serviço de um propósito, seja para indicar caminhos para o ensino, seja para ratificar as queixas escolares e/ou familiares. E o próprio documento orientador prevê essa questão:

> Os instrumentos a serem utilizados são absolutamente diversos, a depender do olhar e da compreensão acerca do desenvolvimento destas funções de cada profissional. Inclusive, há que se considerar que o Roteiro de Testes para Avaliação Psicopedagógica no Contexto Escolar dá subsídios para a avaliação das FPS, desde que o profissional tenha esse olhar e ofereça a possibilidade de diferentes formas de expressão (Toledo, 2020a, p. 42).

Ao final do capítulo referente à Avaliação Psicopedagógica (capítulo 5), observa-se que “[...] não foram encontrados instrumentos de avaliação pensados nesta perspectiva, por esta razão, trata-se de um trabalho que permanecerá em construção” (Toledo, 2020a, p. 142). Do mesmo modo, as pesquisas realizadas para a elaboração desta dissertação apontam para a falta de produções teóricas e acadêmicas que relacionem o Serviço de Psicopedagogia à THC, de modo a fornecer elementos e problematizações que conduzam os profissionais a irem além das práticas tradicionais. Além disso, a pesquisa-ação realizada indicou que os professores fazem pouco uso do relatório da avaliação.

Até o momento, neste capítulo, discutiu-se de forma detalhada a *Proposta de Trabalho do Serviço de Psicopedagogia na rede municipal de Toledo* resultante da pesquisa-ação realizada e dos estudos posteriores. Trata-se de uma abordagem analítica que objetivou, além de apresentar a proposta, sinalizar aspectos que carecem de investimentos mais consistente acerca da atuação psicopedagógica para a consolidação de uma escola para todos na perspectiva da THC. Na seção seguinte, são tecidas considerações sobre o processo avaliativo proposto.

5.2 ANÁLISE DO PROCESSO AVALIATIVO PROPOSTO

A Avaliação Psicopedagógica conduzida por um psicopedagogo é um processo abrangente e sistemático que visa a compreender as dificuldades de aprendizagem e os processos cognitivos do estudante e os processos de ensino da escola. Essa

consideração encontra respaldo nas orientações para o processo avaliativo, constantes no corpo deste texto. Entretanto, essa previsão não é uma garantia de que o profissional responda positivamente a essas orientações, e uma prova disso é o resultado da pesquisa-ação já mencionado nesta dissertação.

A *Proposta de Trabalho para o Serviço de Psicopedagogia na Rede Municipal de Toledo* (Toledo, 2020a) compreende um esforço expressivo para se aproximar dos fundamentos da Proposta Pedagógica Curricular para os municípios da Região Oeste do Paraná (Amop, 2020) para melhor responder ao fim último da educação: a formação humana. Todavia, o caminho ainda é longo no sentido da consolidação de uma proposta que subsidie a ação do psicopedagogo, que o oriente na direção de uma prática avaliativa, de intervenção e de atuação institucional na direção das necessidades de uma escola inclusiva.

Observam-se dois elementos importantes que precisam ser destacados a partir da análise do documento: o primeiro diz respeito à ideia nele proposta, ainda que não explicitamente, de pré-requisitos no sentido de que o processo de aprendizagem parte do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Essa compreensão expressa-se também com relação às práticas escolares e às intervenções psicopedagógicas observadas no trabalho cotidiano docente propostas aos estudantes em atraso no desenvolvimento, uma vez que os processos de ensino são reducionistas, simplificados e, não raro, supervalorizam atividades mecânicas e repetitivas, voltadas às discriminações visuais e auditivas ligadas às funções psíquicas mais elementares. A alegação é de que constituem conhecimentos imprescindíveis para as apropriações posteriores, como se a aprendizagem acontecesse de forma linear e cumulativa.

Nota-se que o foco da Proposta são estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou transtornos específicos do desenvolvimento, ou seja, não apresentam deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento. Ainda que as bases teóricas aplicadas para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento são rigorosamente as mesmas.

O segundo aspecto é o fato de ainda prevalecerem avaliações centradas na identificação daquilo que os estudantes sabem ou não sabem. Com isso, a compreensão sobre a ZDI e o seu papel no reconhecimento das mediações necessárias para a aprendizagem não está clara nos relatórios de avaliação. Os resultados da pesquisa-ação, ressaltados anteriormente, corroboram essa afirmação,

uma vez que as professores, em sua maioria, afirmaram que os relatórios de avaliação não contribuem com a prática didática de sala de aula.

A Proposta orientadora, embora tente, não traz contribuições expressivas para a compreensão do professor psicopedagogo acerca do processo de aprendizagem e da reestruturação psicofisiológica promovida pelas aprendizagens acadêmicas, tampouco trata sobre o tipo de aprendizagem necessário para a promoção dessa reestruturação, conforme postulado pela THC. E essa é sua principal fragilidade, dela decorrendo o pouco uso, revelado pelas professoras, das informações oferecidas pelos relatórios psicopedagógicos que dela derivam.

A partir da análise da proposta de atuação psicopedagógica da SMED, publicada em 2020, discutem-se, no próximo capítulo, subsídios para se pensar uma atuação psicopedagógica institucional que avance na busca da efetiva democratização do ensino, circunscrita à compreensão da relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento no processo de humanização.

6 A BUSCA DE UM NOVO CAMIMHO PARA A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR A PARTIR DA INTERSECÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este capítulo contempla o quinto objetivo específico desta pesquisa: (v) *buscar aproximações entre a teoria e a prática no banco de dados da Secretaria Municipal de Educação, pautadas na PHC e na THC para a atuação institucional do psicopedagogo escolar*. Para tanto, partiu-se dos resultados da pesquisa-ação conduzida em 2018 e do estudo bibliográfico realizado acerca das contribuições da THC e da PHC para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento no processo de humanização e, por conseguinte, as contribuições da psicopedagogia institucional na consolidação de uma escola mais equitativa e inclusiva. Nessa direção analisam-se, ainda, experiências bem-sucedidas que guardam relação direta com estes fundamentos e a atuação institucional da mantenedora para subsidiar a ação do Psicopedagogo Escolar.

6.1 ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR

A Psicopedagogia Institucional é uma área de atuação dentro da Psicopedagogia que se concentra na compreensão e na intervenção das dinâmicas e dos processos educacionais em instituições, como escolas, empresas, hospitais e outras organizações que envolvem aprendizado e desenvolvimento humano. O principal objetivo da Psicopedagogia Institucional é promover ambientes de aprendizado mais eficazes, inclusivos.

Os pesquisadores da Psicopedagogia no Brasil, a exemplo de Nádia Bossa (2007), de Vera Barros de Oliveira (2000), de Alicia Fernandez (2012) e outros, discutem a atuação psicopedagógica institucional, conforme consta no site da Psicopedagogia no Brasil. A discussão predominante refere-se a uma abordagem integradora e interventiva que busca intervir nos processos de aprendizagem no ambiente institucional, considerando não apenas as questões individuais do aluno, mas também os aspectos que influenciam o desempenho acadêmico destes. A sua ênfase está na identificação e na análise das dinâmicas que impactam nos processos de aprendizagem, tais como relações interpessoais, estrutura organizacional e práticas pedagógicas. Entretanto, não foram localizadas contribuições na análise do

estado do conhecimento, em consonância com os postulados da THC e da PHC, tal como preconizado pelo currículo que orienta as ações educativas na região Oeste do Paraná.

A partir da investigação dos documentos constantes no referido site, observa-se a tônica da atuação do psicopedagogo institucional em métodos padronizados e tradicionalmente utilizados no contexto psicopedagógico. Não obstante a isso, propõe-se nesta dissertação que a Psicopedagogia se apoie nos fundamentos da THC e da PHC, por valorizarem as determinações socioculturais no processo de desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando a análise e a consecução das práticas educacionais.

A Proposta Pedagógica Curricular adotada pelo município de Toledo - PR (Amop, 2020) é suficientemente clara ao tratar das bases teóricas que devem orientar as ações da Educação Especial Inclusiva:

> Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Especial Inclusiva buscam responder aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo que na Educação Especial, especialmente, ainda há um longo percurso a ser trilhado rumo a essa compreensão nas práticas cotidianas, nos diversos espaços educativos, sobretudo, nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares (Amop, 2020, p. 91).

É necessário entender que a Psicopedagogia não é um serviço da Educação Especial, entretanto, atua diretamente na avaliação pedagógica dos estudantes em atraso na aprendizagem escolar, os quais, em muitas situações, passam a compor o público da Educação Especial após concluído o processo avaliativo pelo Serviço de Psicologia da SMED, além de ser um serviço disponível no ambiente escolar. Portanto, na prática avaliativa, as considerações pedagógicas constantes nos relatórios precisam estar em consonância com os postulados da Educação Especial, além, da atuação institucional a serviço da análise da realidade e da busca de recursos teóricos e práticos que subsidiem a compreensão da realidade para além do aparente.

A Psicopedagogia Institucional poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos, ao promover práticas escolares que se coadunem com essa perspectiva teórica, promovendo processos de discussão e de reflexão acerca do fazer escolar cotidiano. Nesse sentido, é importante que a mantenedora tome para si a coordenação dessas práticas institucionais.

Trata-se de angariar recursos teóricos e práticos para apoiar a escola no estudo das formas mais adequadas para encaminhar e organizar um processo de ensino que rompa com a lógica da simplificação e da facilitação das proposições para estudantes em atraso no desenvolvimento. Importantes passos já foram dados nessa direção, mas ainda é longo o caminho para a emancipação humana das pessoas de modo geral e, em especial, daquelas em atraso no desenvolvimento, inseridas em uma sociedade excludente e elitista guiada pela lógica do capital.

A intersecção entre Psicopedagogia e a Educação Inclusiva é importante para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para se apropriarem da cultura humana. A Psicopedagogia desempenha papel importante na promoção da inclusão educacional de diversas maneiras, tais como as elencadas a seguir:

- **Identificação e Avaliação**: o psicopedagogo pode contribuir para a identificação de NEEs de sujeitos com deficiência ou em atraso no desenvolvimento, na medida em que avalia as habilidades e dificuldades de cada aluno. Essa avaliação ajuda a compreender melhor como adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais;
- **Planejamento e adaptação curricular**: por meio do conhecimento das necessidades dos alunos, o psicopedagogo pode colaborar com os professores na adaptação de recursos necessários para o cumprimento do currículo, garantindo que seja acessível a todos. Isso pode envolver a criação de materiais didáticos alternativos, a modificação de métodos de ensino e a incorporação de estratégias diferenciadas, exceto a simplificação ou a diminuição dos conteúdos escolares destinados à turma e ano que o estudante frequentar;
- **Orientação e suporte**: esse profissional pode assessorar os professores sobre como adaptar as suas estratégias de ensino para acomodar as carências dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos específicos. Esse suporte ajuda a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo onde todos os alunos possam participar ativamente, sobretudo quando apoiadas em discussões realizadas no coletivo da escola;

- **Colaboração e formação docente**: o psicopedagogo pode facilitar a colaboração entre professores, incentivando uma abordagem interdisciplinar para a Educação Inclusiva. Isso inclui o gerenciamento de momentos de aprofundamento teórico e prático aos educadores sobre práticas inclusivas e estratégias de ensino diferenciado;
- **Desenvolvimento de estratégias de apoio:** o psicopedagogo pode ajudar a desenvolver planos de suporte individualizados para alunos em atraso no desenvolvimento, definindo metas realistas e estratégias para alcançá-las, o que pode envolver terapias, intervenções específicas ou apoio emocional;
- **Apoio às famílias**: essa é uma intervenção institucional que pode trazer importantes contribuições quando pensada a partir das necessidades observadas no contexto educacional e que dizem respeito à família, isto é, circunscritas à função da família na condução da formação da criança;
- **Desenvolvimento de Projetos de Prevenção**: o psicopedagogo pode desenvolver e implementar programas de prevenção para evitar problemas acadêmicos e comportamentais a partir da identificação de necessidades no âmbito escolar.

Nesse processo, cabe à mantenedora apoiar e subsidiar o Psicopedagogo no planejamento e na execução dessas ações. Portanto, a Psicopedagogia Institucional, além de observar e explicar o processo de desenvolvimento do estudante em situação de avaliação ou de atendimento, também considera o contexto da instituição educacional, incluindo as políticas, as práticas e a cultura escolar. E fundamentando a prática da Psicopedagogia Institucional, a THC fornece conceitos valiosos que ajudam a compreender como a cultura, a interação social e a mediação podem impactar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Tanto a Psicopedagogia Institucional quanto a THC estão preocupadas em promover a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a THC propõe elementos importantes para que se compreenda o modo como ocorre o processo de aprender e a sua relação com o desenvolvimento, conforme discutido anteriormente. Não basta pretender a criação de ambientes de aprendizagem que sejam relevantes e envolventes para os alunos, pois isso pouco diz quanto à forma como o ensino precisa estar organizado e quanto ao entendimento de como os conceitos fundamentais da THC atravessam a prática docente, isto é, orientam o *sujeito professor.*

Ao pensar sobre a atuação docente, é importante refletir sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Crítica para a atuação desse profissional, o que é feito a seguir.

6.2 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR

Inicia-se esta subseção com considerações acerca da importância do reconhecimento da triangulação entre a aprendizagem, o ensino e os sujeitos da aprendizagem, ou seja, o que precisa ser ensinado, para quem e como. Para além dessa triangulação, insere-se no debate uma quarta categoria: a aprendizagem de quem ensina, o professor.

Para Saviani (2011),

> Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se em arremedo, ela transforma-se numa farsa [...] A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação [...] (Saviani, 2011, p. 55).

Essas ponderações incentivam a pensar que a educação é um ato intencional, guiado por propósitos que requerem objetivos e ações articulados aos fins aos quais se destina a educação, “[...] por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais leva-nos à questão dos valores e objetivos na educação” (Saviani, 2013, p. 60). Assim, compreende-se a relevância da prática e do compartilhamento de experiências e ações coordenadas pela mantenedora, que promovam reflexões sistemáticas acerca dos problemas educacionais enfrentados pelos professores, o que inclui seu próprio saber. O pesquisador brasileiro acrescenta:

> A educação, enquanto fenômeno, apresenta-se como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais: “Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação

> permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem (Saviani, 2013, p. 90).

Ordenar e sistematizar as relações entre o homem e seu contexto social é a atividade fundamental a ser tomada por base em momentos de estudo, discussões, investigação e pesquisa sobre formas de organização do ensino. Essa é uma ação que deve ser assumida pelos coletivos educacionais como expressão concreta de um compromisso político e pedagógico com a formação das novas gerações, no sentido de agir intencionalmente. Na visão de Saviani (2013), "[...] agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Por isso a reflexão sobre os problemas educacionais leva-nos à questão dos valores e objetivos na educação" (Saviani, 2013, p. 60).

Os objetivos aos quais Saviani se refere articulam-se aos objetivos educacionais constantes no PPP da escola, pois são a expressão da opção política a ser buscada durante e a partir das práticas didático-pedagógicas que, nesse sentido, não podem ser quaisquer umas, mas sim articuladas à visão de mundo e de homem que sustentou a definição dos objetivos. O autor pondera:

> Como, porém, realizar aqueles objetivos? Aqui nós nos defrontamos com o problema dos meios. Mas nós não estamos interessados em quaisquer meios e sim nos meios *adequados* à realização dos objetivos propostos. A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade. Ou seja: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (Saviani, 2013, p. 61, grifo do autor).

Nessa direção, vários desafios se interpõem entre o professor e a sua atividade profissional, carecendo de sério e sistemático enfrentamento pela gestão das políticas públicas nacionais, estaduais, municipais e dos gestores escolares. Sem perder de vista essas questões conjunturais, neste momento, o objetivo é pensar acerca de uma formação continuada de professores que os coloque em atividade de estudo, como defende Facci (2004):

> É fundamental que todo o saber elaborado pela humanidade se torne passível de ser apropriado por todos os membros da sociedade. A

> transmissão dos conhecimentos deve ser sistematizada, organizada na prática pedagógica, de forma que seja acessível ao aluno. Se a escola não permite acesso aos instrumentos mediadores, para que o conhecimento científico seja apropriado por todos os alunos, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, reforçando a ordem vigente. Cabe ao professor, portanto, partir da prática social, buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos (Facci, 2004, p. 140).

O cerne da proposta da PHC proposta por Demerval Saviani, tendo por base os construtos teóricos de Karl Marx e da THC de Vigotski, é construir uma prática educacional que promova a emancipação dos indivíduos e a sua compreensão crítica da realidade social por meio da educação, partindo-se do empírico para se chegar ao concreto pensado pela mediação do conhecimento. Por essa razão, a PHC propõe como metodologia pedagógica para a organização do ensino cinco momentos interdependentes: ponto de partida da prática educativa; problematização; instrumentalização; catarse; e ponto de chegada da prática educativa (a prática social ressignificada). Compreende-se que aplicar os cinco passos propostos pela PHC na formação docente predispõe o professor a usá-los em sua prática docente.

A atuação do psicopedagogo escolar precisa se pautar nesses fundamentos, de modo a contribuir com a análise das condições objetivas, concretas em que se dão os processos de ensino, nas bases em que se assentam e se guiam, demonstrando a complexidade dos processos de formação docente e discente. Os passos estão nessa sequência, porém, sem significar essa ordem na prática didática, uma vez que são momentos que se articulam sistematicamente durante os processos de ensino:

1. **Ponto de partida da prática educativa ou análise da realidade concreta**: trata-se de uma análise profunda da realidade social e educacional da comunidade escolar. Esse exame procura compreender as contradições e os desafios presentes na realidade, buscando entender como o contexto influencia a vida das pessoas e os processos de aprendizagem. As experiências descritas demonstram possibilidades práticas de conduzir o corpo docente à análise da realidade, nesse caso, pensada para além da realidade social, a materialidade da concretização do ato pedagógico, incluindo a forma como se planejam as mediações e intervenções necessárias;
2. **Problematização**: a PHC propõe que o conhecimento não seja apenas transmitido ao aluno de forma acabada e descontextualizada, mas sim como

resultado de uma mediação histórica, deixando clara a razão da inserção de determinado conteúdo no planejamento. Isso significa apresentar o conhecimento de forma crítica, relacionando-o com os processos históricos e sociais que o produziram, tornando-o mais significativo e compreensível para o estudante e, no caso da pesquisa, também para o professor de modo que se aproprie da finalidade de sua atuação;

3. **Instrumentalização**: nessa etapa, é preciso apropriar-se dos construtos culturais humanos, dos instrumentos que permitirão participar da vida social de forma qualitativamente superior por também poderem acessar o nível de elaboração do conhecimento. Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, e dos professores, incentivar a reflexão sobre as informações recebidas, questionar a realidade, analisar diferentes pontos de vista e compreender os interesses envolvidos nos diferentes discursos compõem essa etapa do processo;

4. **Catarse**: trata-se do momento de superação da visão fragmentada da realidade ou do fato, do objeto de estudo e passa a ter uma visão menos pragmática e imediata da realidade cotidiana. Não é um momento final ou *a posteriori,* mas sim o da síntese que vai acontecendo gradativa e paulatinamente ao processo de ensino dos instrumentos da cultura quando contrapostos aos fatos observáveis e vividos. À medida que se aprofundam ou se ampliam os domínios dos instrumentos culturais, eleva-se também a capacidade de síntese, e o sujeito passa a ver a realidade de forma mais complexa que a inicial;

5. **Ponto de chegada da prática educativa**: o objetivo central da PHC é promover a emancipação dos indivíduos, ou seja, capacitá-los a compreender a realidade de forma crítica e atuar de maneira consciente e transformadora. O conhecimento é visto como uma ferramenta para ação e mudança social, permitindo aos alunos tornarem-se agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada são a prática social, entretanto, nota-se que o ponto de chegada é a aproximação de uma compreensão dos fenômenos da realidade em sua totalidade, tal como demonstrado nos relatos apresentados.

Esses cinco passos da PHC, segundo Saviani (2011), buscam proporcionar uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, permitindo uma compreensão mais ampla da realidade e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e reflexivo, razão máxima do ato educativo, o que precisa ser estendido também para a formação docente em serviço, tal como demonstrado nas experiências tratadas na seção anterior.

Optou-se por abordar esses conceitos da PHC, por guardar uma relação direta com o objeto de estudo desta seção, que é demonstrar possiblidades de atuação psicopedagógica institucional em consonância com os postulados dessa perspectiva teórica, em contraposição a práticas centradas em avaliações e intervenções individualizadas, fragmentadas, descontextualizadas.

O reconhecimento da relevância de práticas institucionais, além das individuais, deriva da compreensão do caráter social da constituição do psiquismo, a partir da apropriação dos construtos culturais humanos. Nesse sentido, também a aprendizagem do professor, a partir da formação continuada, precisa ser tomada como objeto de análise, em que pese o esforço em compreender o desempenho insatisfatório dos estudantes.

6.3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR

A Psicopedagogia Institucional, tradicionalmente, não contempla a dimensão da materialidade do processo de desenvolvimento do psiquismo humano, mesmo quando envolve atividades coletivas. Pensar a constituição da subjetividade e da genericidade humana, como propõe a THC, implica redimensionar a prática psicopedagógica escolar, refletindo sobre a relação dos postulados apresentados na perspectiva da THC com a atuação do Psicopedagogo Escolar seja na avaliação, seja na intervenção, seja na atuação institucional.

A partir do conceito marxista de trabalho, compreende-se que a mola do desenvolvimento humano é social, pela via da atividade imprescindível para a sobrevivência. Como ressalta Vieira *et al.* (2019), “[...] a relação do ser humano com o meio significa uma relação ativa em que no decorrer do desenvolvimento, o homem se apropria da atividade humana que está engendrada nos produtos dessa atividade e que é transmitida de geração em geração” (Vieira, *et al*., 2019).

Assim, a noção de atividade-guia do desenvolvimento, na THC, tem implicações significativas para a atuação do psicopedagogo escolar, na medida em que no processo de avaliação ou de intervenção psicopedagógica é fundamental considerar a forma como a criança está se apropriando da cultura, o que definirá a direção dos processos de ensino. O psicopedagogo pode se apoiar no conceito de atividade-guia como base para planejar tarefas de ensino e intervenções que promovam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Seguem algumas implicações:

- **Identificação da ZDI**: o psicopedagogo pode usar o conceito de atividade-guia do desenvolvimento para identificar quais atividades estão na ZDI de um aluno. Isso ajuda a determinar quais tarefas representam um desafio apropriado, mas alcançável com o suporte adequado, uma vez que a idade cronológica não necessariamente corresponde ao que o aluno pode aprender naquele momento;
- **Seleção de Atividades Desafiadoras**: com base na atividade-guia do desenvolvimento, o psicopedagogo pode selecionar tarefas que exijam que os alunos estendam seus conhecimentos e habilidades atuais, uma vez que o que o aluno pode fazer hoje com ajuda, amanhã será de seu domínio. Essas tarefas podem ser estruturadas para incentivar a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade;
- **Mediação:** o psicopedagogo pode atuar como um elemento mediador, fornecendo apoio e orientação à medida que os alunos se engajam na atividade-guia do desenvolvimento. Esse processo envolve ajustar o nível de suporte conforme necessário para ajudar o aluno a avançar em sua aprendizagem. Tal exigência envolve subsidiar o aluno para que ele possa desenvolver as tarefas propostas pelo professor;
- **Promoção da Colaboração**: a atividade-guia do desenvolvimento frequentemente envolve interações sociais e colaboração. O psicopedagogo pode incentivar a colaboração entre os alunos, permitindo que trabalhem juntos para resolver problemas e alcançar metas, facilitando, assim, a aprendizagem mútua, considerando o que postula a THC, que os sujeitos se apropriam do conteúdo cultural a partir de mediações de um outro mais experiente;

- **Individualização das Intervenções**: cada aluno pode estar em um momento diferente no seu processo de desenvolvimento, portanto, a sua atividade-guia pode não ser a mesma da de seu colega. Com base em suas necessidades e habilidades, o psicopedagogo pode personalizar as intervenções, selecionando tarefas que se alinhem ao perfil de cada aluno e promovam o crescimento em áreas específicas. Isso se refere aos atendimentos individualizados, entretanto, em sala de aula, o planejamento de ensino precisa levar em conta essa diversidade. Nesse sentido, o que se espera do psicopedagogo escolar é apoiar o professor na proposição de intervenções didáticas pensadas de diferentes maneiras, pois as crianças não elaboram respostas da mesma forma. Assim, é preciso fazer a turma toda avançar em termos de aprendizagem do conteúdo, ainda que não ao mesmo tempo e do mesmo modo;
- **Estímulo à autorregulação**: à medida que os alunos se envolvem nas tarefas escolares propostas, internalizam formas de ação e conhecimentos. O psicopedagogo pode ajudá-los a refletir sobre as suas experiências e a desenvolver habilidades de autorregulação, tornando-os mais autônomos em sua aprendizagem. A autorregulação constitui-se em um conceito relevante para a atuação psicopedagógica, posto que, para a THC, ela não se refere apenas a um processo individual, mas é apreendida e ensinada a partir da inserção na cultura e da assimilação de conceitos. As crianças aprendem a autorregular seus comportamentos e pensamentos por meio da interação com adultos e pares, que fornecem orientação e suporte. Portanto, a autorregulação é vista como um processo mediado socialmente e não como algo que a criança aprende naturalmente, só por estar crescendo, conforme parece supor a perspectiva clínica que frequentemente receita remédios para “transtornos” como dislexia ou hiperatividade, não trabalhando esses comportamentos na perspectiva pedagógica. Sabe-se que, no caso das dificuldades de aprendizagem, os problemas mais frequentes referem-se a defasagens no processo de aprendizagem decorrentes de falhas no processo pedagógico e não de problemas neurológicos. E, mesmo nos casos em que há uma defasagem neurológica, a intervenção pedagógica é fundamental para promover a

> aprendizagem. Como bem explica Vigotski (1997) ao discutir a questão da compensação, a principal via para promover o desenvolvimento é social.

Como propõe a THC, a razão do atraso na aprendizagem está no social antes que no próprio sujeito, em função de que todas as capacidades intelectivas tipicamente humanas acontecem antes no âmbito social, fazendo um percurso do interpsíquico para o intrapsíquico. Assim sendo, investigar o desempenho do sujeito, deixando de lado as condições necessárias para que ele avance em seu processo de aprendizagem, pouco contribuirá para a atuação da escola e da família, se não forem fornecidas recomendações práticas e explicações que sustentem e amparem as escolhas didático-pedagógicas do professor. Aspectos relativos à vida pessoal do aluno, entretanto, embora constitutivos do sujeito, não são definidores da aprendizagem, pois o fundamental são as mediações favorecidas com base nos níveis de desenvolvimento em processo de serem atingidos pelos sujeitos.

A pesquisa-ação realizada em 2018 revelou que, apesar de o município de Toledo - PR ter uma proposta para o Serviço de Psicopedagogia e uma Deliberação específica emitida pelo Conselho Municipal de Educação, existem muitas fragilidades no que concerne ao propósito da existência desse serviço nas escolas da Rede, uma vez que as respostas das docentes revelaram inconsistências e contradições importantes, conforme tratado no capítulo 4 desta dissertação.

Diante disso, considera-se legítimo problematizar a atuação psicopedagógica cujas bases e recursos práticos conduzem a pensar que a investigação das razões e das origens das dificuldades de aprendizagem centra-se no próprio sujeito, por serem entendidas como inerentes à sua constituição biológica, em razão de déficits, transtornos e/ou deficiências.

Muitas são as produções e trabalhos que explicam o desenvolvimento infantil a partir dos postulados da THC, do mesmo modo são fornecidas muitas considerações acerca das avaliações. Barroco e Leonardo (2016), por exemplo, argumentam que

> [...] o fato de se identificar aquilo que já é de domínio do sujeito está longe de esgotar todo o problema do desvendamento do desenvolvimento. Esse diagnóstico, portanto, deve ter como meta verificar também os processos em fase de desenvolvimento, e isso só é possível com a constatação da zona de desenvolvimento próximo (Barroco; Leonardo, 2016, p. 336).

Os depoimentos das docentes, explorados no quarto capítulo, revelaram que o Relatório Avaliativo fornecido pelos psicopedagogos pouco tem interferido no planejamento do processo pedagógico. Essa constatação instiga a indagar o porquê. Os resultados da pesquisa-ação de 2018 indicam que as informações necessárias são outras, não dirigidas a classificar o aluno, mas sim a revelar quais são os conceitos não apropriados que o impedem de avançar, assim como o estudo de formas alternativas que contribuam para que o professor efetive esse processo pedagógico, sendo essa também uma parte da dimensão institucional da atuação psicopedagógica para além da realização de projetos específicos/pontuais.

O processo avaliativo psicopedagógico, tal como vem se desenvolvendo na Rede de Ensino analisada, centra-se, preferencialmente, na identificação do Nível de Desenvolvimento Atual (NDA), isto é, o é apenas aquilo que o aluno sabe ou não, ao invés de se ocupar da identificação da ZDI, como seria o esperado em uma abordagem que se pauta nos postulados da Proposta Pedagógica Curricular que orienta a prática pedagógica nesse município (Amop, 2020).

Na perspectiva da THC, “[...] um diagnóstico autêntico deve explicar, predizer e dar recomendação prática fundamentada cientificamente” (Barroco; Leonardo, 2016, p. 336). No entanto, é recorrente o fato de que as Avaliações Psicopedagógicas no contexto escolar, conduzidas pelos profissionais em questão, ocupam-se muito mais em *justificar* os resultados do desempenho escolar do estudante, a partir da análise dos domínios e dificuldades que apresentam, do que identificar seu nível de desenvolvimento iminente para, então, propor intervenções que respondam às necessidades educacionais voltadas à promoção de seu efetivo desenvolvimento.

A atuação psicopedagógica realizada à luz da THC não pode considerar apenas o aluno como elemento central de suas dificuldades, pois isso levaria a uma simplificação do processo avaliativo, não contribuindo para a identificação de possíveis fatores que estariam obstaculizando a aprendizagem. A identificação dos responsáveis pelo insucesso, de fato, não basta para que ocorra a aprendizagem. A elaboração de tarefas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos estudantes e se constituam em práticas desenvolventes é imprescindível.

Educar é um ato político que está, invariavelmente, sustentado por uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de aprendizagem e de desenvolvimento e na relação entre esses elementos. Portanto, a escola e seus agentes devem pensar

nessas questões visando à intencionalidade educativa e à resolução das dificuldades como ação que tem um pertencimento social. Pereira (2010) assevera que

> [...] a apropriação teórica é o principal aspecto norteador da prática psicopedagógica. Sem uma boa teoria não existe uma prática de qualidade. O maior engano que se comete numa prática educacional é considerá-la ação realizada por meio de improviso. O trabalho (pedagógico e também psicopedagógico) exige planejamento, estrutura, estratégias de ação e avaliação, para que ele se autorregule, se renove e alcance seus objetivos. Para planejar e agir adequadamente, temos que assumir posturas teóricas e ideológicas que vão definir uma visão de mundo, de homem e de Educação. Somente com concepções teóricas bem sustentadas é possível pensar em intervir no contexto de ensino e aprendizagem, buscando modificações neste sistema (Pereira, 2010, p. 16).

Com base nas palavras da autora, observa-se que a atuação psicopedagógica institucional depende de compreensões sólidas e bem sustentadas que lancem luz sobre o fenômeno das dificuldades de aprendizagem e de sua relação com os fatores que a originaram. A partir dessas considerações, é possível propor ações que garantam o acionamento das FPSs, desenvolvendo-se adequadas práticas de ensino na escola.

Para além da identificação dos fatores que originaram e sustentam as dificuldades de aprendizagem, Vigotski (2022) fornece elementos importantes para se compreender o fluxo do desenvolvimento que precisa ser pensado institucionalmente, uma vez que as FPSs

> [...] surgem no processo de desenvolvimento social da criança, mediante transferência - a si mesmas - das formas de colaboração que a criança assimila no processo de interação social circundante. Observamos que as formas coletivas precedem às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são os responsáveis diretos e as fontes de seu surgimento. Nisso reside o sentido fundamental da lei que formulamos sobre a dupla manifestação das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento infantil. Desse modo, da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual (Vigotski, 2022, p. 292).

A compreensão de que, no processo de escolarização, as condutas coletivas precedem as individuais, tem relação direta com a atuação psicopedagógica, uma vez que conduz a como pensar, buscar e enfrentar as dificuldades de aprendizagem ou

atrasos no desenvolvimento. As bases teóricas psicopedagógicas, em muitos cursos de formação e aperfeiçoamento, têm um caráter clínico, por terem uma tendência biologizante na compreensão das dificuldades de aprendizagem, dialogando superficialmente e até discordando de alguns postulados teóricos da Proposta Pedagógica Curricular da Amop (2020). É importante considerar, porém, que a concepção que, historicamente, fundamenta a Psicopedagogia não é a única forma de compreender a questão das dificuldades escolares.

Ao atuar em escolas da rede municipal de ensino com um currículo que balize as ações educativas, é essencial que o profissional da Psicopedagogia, em sua atuação avaliativa e interventiva institucional, se paute em bases que coadunem com a compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento da presente Proposta Pedagógica Curricular, fundamentada na THC e na PHC.

Barroco e Leonardo (2016) ponderam que, "[...] quando pouco ou nada se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver" (Barroco; Leonardo, 2016, p. 330). Trata-se de uma compreensão que pode mudar a forma como, normalmente, são concebidas as crianças com deficiência, com transtornos ou atrasos no desenvolvimento e, sob essa ótica, cabe ao Serviço de Psicopedagogia institucional dar apoio à disseminação dessas concepções na escola, visando a uma escola inclusiva de fato e não apenas de direito. Para tanto, questões importantes requerem entendimento e enfrentamento, tais como:

> [...] a esfera das funções psicológicas superiores era considerada fechada e inacessível à criança anormal, e todos os esforços pedagógicos eram encaminhados ao aperfeiçoamento, avanço e melhoramento dos processos inferiores, elementares. Essa ideia se refletiu de maneira mais clara na teoria e na prática da educação sensório-motora, no exercício e na educação das diferentes sensações, dos diferentes movimentos e dos diferentes processos elementares. A criança com atraso mental não foi ensinada a pensar, mas a diferenciar odores, matizes de cores, sons etc. e não somente a cultura sensório-motora, mas toda a educação da criança anormal seguia uma orientação com tendência ao elementar e inferior (Vigotski, 2022, p. 295).

Essas questões não estão superadas no contexto social, escolar e familiar. Elas impelem a repensar a forma como a escola, normalmente, conduz o processo de ensino e, em particular, o ensino de estudantes em atraso no desenvolvimento.

O Serviço de Psicopedagogia Escolar, por seu turno, reveste-se de singular valor, por ser responsável pela identificação das necessidades educacionais dos estudantes e apoio à escola, na proposição de práticas promotoras de aprendizagem, logo, de desenvolvimento. Para responder a essa exigência, compreender os conceitos constantes na Proposta Pedagógica Curricular é condição *sine qua non*.

O desenvolvimento, para Vigotski (2018),

> [...] é um processo de constituição e surgimento do homem [...] que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações [...] que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (Vigotski, 2018, p. 35).

Assim, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento envolve o surgimento de algo novo, e que as premissas para isso já estão presentes na etapa anterior, não se trata de um mero crescer quantitativo. Diz respeito a neoformações em estado embrionário, por isso, precisam ser identificadas para serem trabalhadas pedagogicamente, de forma a se materializarem em um novo futuro, qualitativamente diferente. Entretanto, esse é um processo histórico, determinado pelas condições sociais em que a criança está inserida, o que inclui a escola e seus agentes. Portanto, a forma como institucionalmente estas questões são tratadas e enfrentadas no ambiente escolar precisa ser pensada para além da observação individual da criança.

O contexto social, além de seu próprio movimento, intervém e se modifica para a criança de acordo com o ponto de desenvolvimento em que ela se encontra. Ainda que, aparentemente, esses elementos externos pareçam inalterados, modifica-se a relação desses elementos com a criança, pois se trata de um “momento refratado pela vivência” do sujeito (Vigotski, 2018, p. 75).

O autor bielorrusso ressalta que, mesmo se apresentando como um conjunto articulado, o desenvolvimento ocorre em ciclos com diferentes durações, com conteúdos específicos que apresentam períodos de desaceleramento, de retrocesso ou de aceleramento. Assim, “[...] a influência de cada elemento do meio dependerá **não** do que ele contém, mas da relação do que ele tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança” (Vigotski, 2018, p. 46, grifo nosso).

Aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos, pois o desenvolvimento decorre da aprendizagem. Ao discutir essa relação, Vygotsky (2010) esclarece que não se trata da aprendizagem de hábitos automáticos e sim da aprendizagem relacionada a uma atividade de natureza intelectual “[...] que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de atividades diversas” (Vygotsky, 2010, p. 115). Essa é a aprendizagem que promoverá neoformações neuronais, estimulando processos internos de desenvolvimento. Desse modo, “[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (Vygotsky, 2010, p. 115).

A incumbência fundamental do psicopedagogo escolar é, desse modo, a de potencializar a aprendizagem dos sujeitos a partir da identificação e da eliminação de fatores que interferem negativamente na consolidação do processo de aprendizagem. É também uma tarefa fundamental desse profissional conduzir a escola a se tornar mais receptiva às necessidades dos alunos, com a atenção voltada à resposta educativa que precisa ser pensada, a partir da avaliação psicopedagógica na qual a identificação da etiologia do déficit apresentado pelo estudante é de menor importância. Trata-se, desse modo, da dimensão institucional de atuação deste profissional, a qual precisa ser amparada pela mantenedora.

Vigotski (2022) apresenta indicativos contundentes de que, antes da identificação e definição do diagnóstico, é essencial reconhecer as vias de acesso ao conhecimento, as adaptações, os recursos e as mediações que o estudante requer para desenvolver as FPSs, por meio da apropriação dos construtos culturais humanos. Para o autor,

> [...] no caso do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, somos com frequência, incapazes de eliminar a causa que provoca o desenvolvimento insuficiente e, portanto, lutamos não contra a causa do atraso mental, mas contra suas manifestações; não contra a doença, mas contra seus sintomas (Vigotski, 2022, p. 297).

Na ótica desse teórico, a grande tarefa da escola, ao trabalhar com estudantes com deficiência ou com atraso no desenvolvimento, consiste em promover o avanço das FPSs que resultam das apropriações culturais, as quais somente serão promovidas na medida em que forem requeridas a partir de seu efetivo uso. Assim sendo, cercar de cuidados a criança com atraso, partindo-se do pressuposto de que

se trata de um sujeito com limites para aprender e, por isso, seriam necessárias atividades simplificadas, mecânicas e repetitivas, que pouco exigem em termos de exercício intelectual, não favorecerá a sua aprendizagem, tampouco promoverá o desenvolvimento de suas FPSs.

Diante dessa afirmação, Martins (2016) observa que

> O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige articular-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração, etc. por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato esse desenvolvimento. Nessa direção, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (Martins, 2016, p. 23).

Os postulados da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da criança se aplicam também ao desenvolvimento dos adultos inseridos em processos de aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente está vinculada ao que é requerido e disponibilizado ao professor, rompendo com a responsabilização individual, o que implica a articulação de conceitos científicos à discussão de processos de formação pedagógica envolvendo o coletivo educacional, mas engendrados, pensados e discutidos por esse coletivo.

É essencial o reconhecimento de que um dos elementos estruturantes da atividade profissional do professor é o compromisso ético e político com a formação humana e, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a condição para a humanização é a apropriação dos bens culturais produzidos historicamente. Assim, os processos de ensinar e de aprender precisam ocupar o centro nos estudos e nas discussões durante a formação inicial e durante a carreira docente. Essa foi a perspectiva que delineou o trabalho, voltado a pensar o ensino e a aprendizagem como mola propulsora da ação escolar como um todo, envolvendo todos os seus agentes a partir de ações institucionais do psicopedagogo escolar, subsidiadas ou promovidas pela SMED.

Dada essa compreensão, a seção seguinte aborda o lugar da Psicopedagogia Institucional na formação em serviço dos docentes com base na THC e na PHC.

6.4 ATUAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: EXPERIÊNCIAS PAUTADAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O desafio da formação docente guarda uma relação direta com a qualidade da educação, a qual enfrenta sérias crises, inclusive na definição de sua identidade, na lógica de seu ofício e de seu fazer. Esse cenário convoca a enfrentar a tarefa de pensar e contribuir para a consolidação de um ideário profissional, uma rede de formação que rompa com a lógica individualista e mecânica do cumprimento dos planejamentos de ensino, nem sempre pensados a partir das necessidades educacionais dos professores e dos estudantes.

É consenso entre os pesquisadores, dentre eles Martins (2016), Saviani (1998), Gandin (1994) e Gandin e Gandin (1999), que a formação docente inicial não é suficiente para que o professor dê conta do processo de ensino que se amplia e se complexifica à medida que surgem avanços e discussões no contexto social. É frequente ouvir expressões tais como “é função da escola...”, “a escola precisa...”, “a escola é responsável por...”, dentre tantas outras. As demandas que chegam à escola são muitas. Diferentes segmentos da sociedade criam projetos e responsabilizam a escola por sua execução, sendo muitas as interferências recebidas por essa instituição.

Os espaços de discussão e de estudos em serviço estão cada vez mais ocupados por quem pensa *para a educação*, isto é, ações pensadas para o professor e, normalmente, ele não é incluído como agente ativo desse processo de análise, como um sujeito da educação capaz de se colocar a serviço da consolidação de um projeto de educação comprometido com o fim último da escola: o ensino como condição para formação humana. Os sistemas de apostilas e livros prontos a serem seguidos por professores e a terceirização das formações em serviço para as editoras que oferecem o material didático estão cada vez mais comuns nos diferentes contextos educacionais.

Enfim, a atuação psicopedagógica institucional pode contribuir para a inclusão, para a diversidade e para a promoção de aprendizagens para todos envolvidos no processo pedagógico. É possível desenvolver estratégias que forneçam condições necessárias para a aprendizagem das pessoas com necessidades especiais e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Com base nos fundamentos arrolados anteriormente, e com o propósito de demonstrar possibilidades de utilização prática das reflexões propostas pela PHC, na sequência, analisou-se o banco de dados da SMED do município investigado, buscando experiências de trabalho realizadas pelo Serviço de Psicopedagogia que envolvessem, na análise dos resultados obtidos pela escola, os profissionais da rede municipal de ensino, e revelassem as características propostas para um trabalho psicopedagógico na perspectiva institucional.

Essa investigação caracteriza-se como pesquisa documental tomando como base o banco de dados da SMED, mediante autorização expressa e documentada (Apêndice D). Dentre as atividades analisadas, foram selecionadas duas, apresentadas a seguir, que demonstrassem as possibilidades de atuação institucional, cuja prática revelasse terem se apoiado nos fundamentos da THC e da PHC.

As atividades relatadas iniciaram com uma discussão envolvendo o grupo de gestão (diretores, coordenadores e psicopedagogos escolares) das 36 escolas que compõem a Rede para apresentar a proposta de trabalho que seria conduzida com as instituições escolares selecionadas e discutir os postulados da THC, procurando evidenciar a interdependência entre a apropriação da cultura e o desenvolvimento das FPSs tipicamente humanas, e, para além disso, a forma como essa perspectiva teórica pensa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Essas discussões foram sugeridas por se entender que provocariam a necessidade do trabalho que estava sendo proposto, descrito na sequência.

6.4.1 Compreendendo as queixas dos professores com relação à produção escrita dos estudantes

O primeiro relato refere-se a uma atividade realizada com seis das 36 escolas da Rede Municipal, localizadas na área rural, com cerca de 10 alunos em cada turma (5º ano). Tendo em vista que as queixas dessas escolas com relação ao baixo desempenho dos alunos eram comuns a todas as demais, considerou-se que corresponderiam a uma amostra representativa do total das escolas/alunos da Rede Municipal. Além disso, nas escolas selecionadas, o reduzido número de alunos por turma permitiria uma análise de todos os textos elaborados pelos estudantes do mesmo ano, frequentando as escolas selecionadas.

Na primeira experiência, analisou-se a produção escrita, trazida pelos diretores das seis escolas rurais, de 100% dos estudantes de 5º ano. Considerando que a proposta já havia sido apresentada a todos os profissionais em um encontro específico, no subsequente, os textos dos alunos foram distribuídos, aleatoriamente, entre os diretores. Eles deveriam, em pequenos grupos, avaliá-los, emitindo uma opinião acerca da qualidade das produções escritas (ponto de partida da prática educativa).

Os diretores foram unânimes em afirmar que os erros ortográficos dos alunos denunciavam questões importantes sobre a prática da escola. Em todos os textos, foram verificadas trocas ortográficas inaceitáveis para crianças de 5º ano, além de problemas de concordância, de pontuação, de elementos coesivos, de paragrafação e outros. Nesse momento, elegeram-se os problemas ortográficos para análise, uma vez que foram os que mais surpreenderam negativamente os avaliadores. Diante disso, foi-lhes solicitado que relacionassem todos os erros para posterior análise.

No encontro seguinte, o mesmo grupo procedeu à análise de cada erro no sentido de entender o que é próprio do processo de aprender e o que já deveria estar consolidado no 5º ano com relação à ortografia. Todos os diretores afirmaram que "alunos de 5º ano não poderiam mais apresentar essas trocas". Em seguida, solicitou-se que pesquisassem na escola quanto tempo é destinado ao estudo da ortografia e como essa é trabalhada, uma vez que eles próprios não sabiam informar.

Em outro encontro, eles compartilharam o resultado dessa sondagem. Segundo eles, os professores responderam: "trabalha-se quando aparece"; "responde-se ao que a criança pergunta"; "realizam-se ditados, a leitura de textos, a interpretação e a produção"; "corrigem-se os problemas ortográficos enquanto os alunos escrevem"; "trabalham-se esses aspectos oralmente".

Após a análise das respostas, a partir das discussões realizadas com base nos dados coletados e da sondagem feita na escola, os diretores concluíram que não há tempo específico para o estudo da ortografia. Os professores corrigem, exigem, mas não consideram esse aspecto da língua como um objeto de análise e de ensino. Essa prática resulta da ideia de que as crianças aprenderão a grafia correta das palavras (problematização) lendo e escrevendo.

Nesse ponto da discussão, observou-se a pertinência do que propõe a PHC, o ponto de partida da prática educativa, ou seja, conhecer-se a realidade dos educandos e, a partir dela, identificar o que deve servir de princípio para o planejamento docente.

Após essas reflexões, o grupo foi conduzido a pensar sobre a natureza dos erros cometidos pelas crianças na escrita das palavras. Para tanto, utilizou-se a obra de Cagliari (2010), que recomenda ao professor orientar-se pela abordagem sistemática das relações entre fonemas e grafemas próprias do nosso sistema de escrita: as regularidades e irregularidades ortográficas. Retomou-se, desse modo, a relação de palavras escritas com erros e separaram-se as que continham inadequações de ordem regular ou irregular. Nesse momento, os gestores demonstraram uma inquietação ainda maior por entenderem que, se existisse um trabalho pedagógico que proporcionasse a reflexão sobre a escrita, a maioria dos erros já estaria superada, e que a leitura e a escrita, por si só, não são suficientes para que todos os alunos dominem a grafia das palavras.

À medida que as ponderações avançavam, instigava-se o grupo a pensar sobre como os conselhos de classe têm sido encaminhados nas escolas: O que tem sido feito com e a partir das avaliações e das sondagens tão praticadas na Rede Municipal? Será que têm provocado a avaliação das práticas de ensino vivenciadas na escola para além das avaliações dos estudantes? Todos os agentes educacionais conhecem o percurso, as fragilidades, as convicções e os propósitos da escola?

Essa fase do processo de trabalho com diretores, e posteriormente com os professores, corresponde ao que a PHC propõe como problematização, quando o docente precisará ter clareza acerca do que propor para que os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem.

Em um próximo encontro, o mesmo grupo foi provocado a refletir sobre a abordagem metodológica que as diferentes naturezas dos erros ortográficos requerem. Esse foi o ponto alto do trabalho, em função de que os profissionais se deram conta de que tais questões não são tratadas na escola e que boa parte deles não conhece esse conteúdo da Língua Portuguesa. Ficou evidente o porquê de os textos dos alunos evidenciarem tais inadequações: “esse conteúdo precisa ocupar um espaço de discussão e de estudo entre todos os professores”, afirmavam.

Foram sugeridos material bibliográfico e formas de encaminhar a discussão durante o programa de formação continuada, que é realizado na escola pelos próprios professores, em um total de 16h anuais. Os participantes recomendaram, ainda, que esse material fosse retomado nas reflexões pedagógicas e nos conselhos de classe, para esse fim (instrumentalização e catarse).

A instrumentalização aconteceu à medida que os professores se apropriaram de conhecimentos para a compreensão crítica da realidade para analisar, para questionar e para agir diante da realidade acadêmica dos estudantes. Portanto, a instrumentalização buscou proporcionar conhecimentos para a compreensão da implicação da prática educativa para a formação de sujeitos agentes de mudança social.

A catarse refere-se à oportunidade de compartilhamento de experiências, de questionamentos e de inquietações, contribuindo para a construção do pensamento crítico. Por meio da catarse, os professores puderam e podem debater questões sociais, políticas e éticas, promovendo um ambiente educativo que estimule a reflexão e a consciência crítica, elementos centrais na PHC.

6.4.2 Análise de atividades de Língua Portuguesa

O relato que se segue refere-se à segunda atividade selecionada, a de análise dos cadernos dos estudantes; isso foi feito com 12 escolas municipais urbanas que atendem a uma média de 300 a 350 alunos, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (em torno de 18 alunos por sala na Educação Infantil e 28 nas de 1º a 5º anos). Foi uma ação desenvolvida com cada uma das escolas, separadamente. Socializa-se, no presente texto, a experiência de uma delas.

Membros da SMED iam até a escola em questão e se reuniam com todos os professores em um momento de parada pedagógica. Iniciava-se a atividade pela apresentação da dificuldade que havia sido repassada à Secretaria. Os professores posicionaram-se muito claramente no sentido de que todos enfrentam dificuldades com seus alunos na leitura e na produção de textos e que, de fato, essa questão aparece muito fortemente nos conselhos de classe e nas paradas pedagógicas (ponto de partida).

A partir disso, propôs-se, ao grupo, um trabalho de análise da prática diária de forma bastante objetiva. Eles deveriam examinar os cadernos dos alunos e os diários de classe a partir da seguinte orientação:

> ***Selecione os últimos 20 dias de aula de Língua Portuguesa, analise uma a uma as atividades propostas, se necessário, consulte o diário de classe***

e converse com o professor responsável, e responda às questões que seguem:

- Quantas atividades foram propostas no período?
- Quantas foram de produção escrita?
- Quantas foram de cópia?
- Quantas foram de análise linguística?
- Quantas realizaram sozinhos?
- Quantas realizaram em grupos?
- Quantas coletivamente?
- Quantas atividades favorecem a alfabetização?
- Quantas favorecem o letramento?

Finalizada essa ação, preenchia-se, coletivamente, na lousa o Quadro 7, apresentado na sequência com os dados da primeira escola:

Quadro 7 - Análise de atividades de escrita

Ano	Total de atividades	Produção	Cópia	Análise linguística	Individualmente	Em grupo	Coletivamente	Alfabetização	Letramento
1º	08	1	3	0	4	0	0		
2º	09	1	4	4	3	6	0		
3º	04	1	3	0	4	6	0		
4º	14	06-02 em casa	5	3	13	1	0		
5º	12	04-03 em casa	5	3	11	1	0		

Obs. As linhas foram preenchidas com os dados do 1º ao 5º ano, nessa ordem, exceto os campos que se referiam à alfabetização e ao letramento.

Fonte: A autora (2022).

Esse exercício analítico rendeu acalorados debates. A primeira questão levantada referia-se ao que caracteriza uma atividade de produção e uma de cópia. Alguns professores entendiam que atividades que propunham para completar palavras poderiam ser consideradas de produção escrita ou textual. Então, discutiram-

se as habilidades envolvidas em atividades com palavras e com textos ou enunciados completos.

Concluiu-se que, de fato, as atividades a partir da escrita de palavras são apenas parte do processo de alfabetização. Essa prática refere-se ao processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita e à conquista dos princípios alfabético e ortográfico, porém, por si só, não dá conta da inserção e da participação do aluno na cultura escrita, que é a dimensão do letramento.

A partir dessa experiência de trabalho realizado pelo Serviço de Psicopedagogia da SMED Toledo - PR, pretendeu-se demonstrar a leitura que se fez da PHC para pensar a formação docente ou a ação pedagógica. O ponto de chegada da prática educativa, de acordo com Saviani (2011), é a apropriação pelo aluno do conhecimento transmitido, com uma compreensão crítica e reflexiva, levando à formação de sua consciência e ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar de maneira autônoma. Isso reflete a ênfase desse autor no conceito de educação como um processo ativo de construção do conhecimento, em que o aluno, seja ele um professor em formação em serviço ou não, desempenha um papel central.

As reflexões no decorrer e ao final das atividades bem-sucedidas relatadas revelaram que o grande desafio que se coloca com relação à apropriação do sistema alfabético e ortográfico e às condições de uso da língua nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita (problematização) é conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação das habilidades de expressão oral, leitura e escrita nos diferentes contextos de sua realidade.

Importantes e significativas questões surgiram entre os professores: “A escola não tem um projeto pedagógico? Como podemos ter tantas diferenças? Quanta coisa precisamos dominar!”. Diante disso, no caso da instituição cujos dados constam no Quadro 7, indagou-se: A escola está conduzindo seus alunos ao domínio dos diferentes usos da língua escrita e, por consequência, a função social da escola está sendo atingida?

O grupo realizou excelentes reflexões com base nos dados expostos, ponderando que a queixa apresentada pelos professores resulta da condução do trabalho com a língua escrita, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. O trabalho está centrado no uso do livro didático e não na língua a partir do seu uso em diferentes contextos de comunicação.

É preciso que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso da língua e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de empregá-la. Isso implica o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e de escrita, mas também de fala e de escuta compreensivas em situações públicas. Tais capacidades não serão desenvolvidas com ações desvinculadas do uso da língua, apenas com a decifração do código, ou seja, trabalhando-se com palavras, sílabas e letras ou interpretação de textos, que, embora necessárias, constituem somente uma parte do trabalho a ser realizado.

Outra questão que ficou marcadamente presente refere-se ao entendimento que se tem acerca do que é a análise linguística. Embora essa definição conste na Proposta Pedagógica Curricular (Amop, 2020), boa parte dos professores da escola em que se realizou o trabalho não a domina. Em função disso, logo definiram que esse seria um assunto a ser tratado na formação continuada pensada pela escola por terem identificado ser uma necessidade dos professores (instrumentalização).

À medida que as discussões avançavam, os professores demonstravam maior clareza acerca da discrepância entre ***o que se ensina e o que se espera que os alunos aprendam.*** Então, importantes questões foram suscitadas: O que sabemos sobre a aprendizagem dos alunos? Qual concepção de ensino e de aprendizagem consta na proposta pedagógica da escola? Que compromisso temos com a educação dos filhos da classe trabalhadora? Como essa concepção e esse compromisso se expressam na prática diária de sala de aula? Nossa ação está em consonância com a nossa proposta? (catarse).

Durante as ponderações, surgiu a ideia de um membro do grupo registrar todas essas observações para, posteriormente, voltar-se a elas a fim de identificar as fragilidades que precisariam ser retomadas ao longo do processo de estudo da escola. O grupo reconheceu a necessidade de sistematização do processo, sob pena de se perderem nas discussões e não avançarem. Paralelamente a isso, eles foram orientados a extrair das reflexões acordos que foram chamados de ***princípios didáticos***, os quais deveriam nortear as ações de todos os agentes educacionais da escola e passariam a compor um painel, ou outro recurso, que ficaria sob o olhar constante de todos e retomados pelos gestores escolares (ponto de chegada da prática educativa).

Para Saviani (2011), o ponto de chegada é um conceito central em sua teoria pedagógica por se referir ao momento em que a prática educativa atinge seu objetivo

máximo de transformação da consciência do aluno, nesse caso, do professor. Considerando que a PHC é uma abordagem educacional que se baseia em princípios marxistas, e que tem como objetivo promover a consciência crítica e a transformação social, os relatos descritos evidenciam a importância de se promover práticas educacionais que elevem os profissionais da educação a agentes ativos no processo de análise dos percursos e resultados de sua atividade profissional. Essa é uma condição indispensável para se alcançar outros patamares de criticidade, assumindo a função de transformar a prática social a partir do conhecimento.

As experiências descritas demonstram possibilidades de atuação psicopedagógica institucional para enriquecer a interação entre professores e alunos, promovendo o debate, a troca de ideias, a aprendizagem coletiva do conhecimento, construindo espaços de debate com vistas à instrumentalização da escola, na direção da formação de agentes de mudança social. São práticas que estão além da avaliação individual dos estudantes, com ênfase em uma compreensão pedagógica ampla dos resultados a partir de suas múltiplas determinações. Têm relevância social por promoverem conexão entre o currículo escolar e a realidade dos estudantes, buscando, a partir dessa compreensão, contribuir para a consolidação de uma escola que responda às necessidades educacionais de todos e de cada um.

Uma vez que a apropriação dos bens culturais humanos é condição para a humanização dos homens, os processos de ensinar e de aprender devem receber atenção especial. Trata-se de um binômio indissolúvel que precisa ser pensado em sua complexidade: o professor que ensina e aprende; o aluno que aprende e ensina; o objeto de conhecimento a ser objetivado pelos sujeitos envolvidos no processo; a forma de fazê-lo; as condições objetivas de concretização dos currículos; e tantos outros aspectos.

Para a THC, a aquisição de conhecimentos, precisamente, favorece o desenvolvimento das FPSs, possibilitando ao homem elevar sua capacidade de operar mentalmente. Entretanto, não se trata de qualquer conhecimento, mas daqueles que antecedem e possibilitam o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos científicos. Esses, portanto, constituem-se em instrumentos de pensamento que precisam ser garantidos a todos os sujeitos, ainda que sejam necessários diferentes recursos e programas de formação em serviço para os professores.

Pensando na aprendizagem dos estudantes, conforme descrito na seção anterior, singular valor é atribuído ao domínio da leitura e da escrita por promoverem um expressivo desenvolvimento das funções psíquicas e serem a porta de entrada para o acesso à cultura produzida ao longo da história dos homens. Por essa razão, optou-se por análises relativas a esses objetos de ensino. Entende-se não ser suficiente tratar da identificação dos problemas de aprendizagem dos estudantes a partir dos resultados observados e seguir em frente buscando remediá-los ou pensando em medidas compensatórias, mas compreender o que conduziu a escola a esses resultados. Diante disso, reconheceu-se a relevância dos relatos apresentados anteriormente.

Tomando por base os fundamentos da THC e da PHC explicitados, é importante reconhecer a relevância de se utilizar recursos que auxiliem o professor e a escola a pensar sobre as suas tarefas, as suas atividades, os seus meios e os seus fins. Embora se compartilhe da irrefutável premissa de que “se quiser entender a escola, abra a janela e olhe para fora”, existe uma dimensão política no ato pedagógico e, portanto, é preciso que a escola olhe, examine seus processos e avalie em que direção está conduzindo a formação dos estudantes e dos profissionais em serviço. Não é possível aguardar as condições ideais para discutir a prática escolar, a concepção e a realização do PPP da escola, sob pena de deixar de contribuir para o surgimento de melhores condições de análise e para o fortalecimento de instrumentos de luta pela qualidade na educação.

6.5 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL ESCOLAR

Nesta pesquisa, partiu-se do entendimento de que a escola precisa, antes de olhar para frente e definir seus percursos, revisitar o passado a fim de entender o que a conduziu ao resultado obtido. Olhar para trás com o propósito de compreender como se chegou a determinado resultado requer, necessariamente, a disponibilização de fundamentos teóricos com os quais dialogar. Em outras palavras, para entender o que não deu certo, é preciso lançar mão, a partir de uma opção teórica, de seus conceitos teóricos e práticos para análise da realidade, do que está sendo feito, do como e do porquê, conforme propõe a PHC. O trabalho do professor, nessa perspectiva, é efetivamente intelectual e, como tal, implica, além de ***um saber fazer, um saber o***

porquê se faz o que se faz e no que esse fazer resulta. Nessa perspectiva, Santos (2021) assevera que

> As experiências do professor na sala de aula, ao longo de sua carreira, em meio às interações cotidianas com grupos de alunos, colegas de trabalho, direção escolar e comunidade social, dentre outros, são determinantes para o desenvolvimento e estabelecimento da maneira pela qual exercerá sua profissão dentro de suas condições de vivência e atuação (Santos, 2021, p. 14).

Diante dessas premissas, a Psicopedagogia não pode se abster da análise dos processos que envolvem as relações profissionais no ambiente escolar. A atividade de estudo do professor não pode ser espontaneísta ou centrada apenas nos resultados da prática sem que essa esteja a serviço dos fins últimos da educação, expressos ***nos e a partir dos*** fundamentos teóricos que guiam a ação educativa. É nesse processo que a Psicopedagogia Institucional se insere.

Com relação às aprendizagens escolares, é preciso que o grupo docente tenha recursos para pensar sobre como a criança aprende, o que e por que precisa aprender. As condições para essa análise estão circunscritas aos domínios teóricos do professor. Não há meios de se proceder a avaliações da realidade sem definir em que base e com qual finalidade serão realizadas, por exemplo: conhecimentos necessários para que o aluno desenvolva as capacidades pretendidas; reflexões sobre quais são essas capacidades; para quê e como desenvolvê-las. É possível que, no curso dessa análise, se torne evidente que os professores precisam dominar alguns conteúdos e conhecimentos, como se notou nas práticas descritas.

Se lhes faltam recursos e instrumentos para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem e seus resultados para a formação humana, o que pensar sobre a necessidade de se colocarem no contexto de uma ação, em uma perspectiva histórica, reconhecendo-se como agentes ativos da prática social escolar que exerce influência na formação das novas gerações? Constata-se que a defesa está na importância de se ter clareza acerca das bases teóricas nas quais se buscam respostas a essa questão. A análise da atividade docente poderá contribuir muito nessa direção.

Para Moura (2016),

> A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Moura, 2016, p. 94).

Nesse sentido, a escola precisa, cada vez mais, proporcionar espaços de discussão, de modo que os professores possam refletir sobre sua prática diária à luz das concepções que norteiam o seu projeto educativo. Tais considerações não estão alheias à base filosófica. Ao se pensar sobre a profissionalização do professor, é preciso fazer isso considerando a dimensão política da formação humana.

À escola cabe refletir para além da execução passiva do que foi a ela destinado. Entretanto, o sucesso dessa empreitada depende do entendimento dos agentes educacionais acerca dos fundamentos teóricos (filosóficos, psicológicos e pedagógicos) que orientam a ação docente e que constam no currículo. Essa é a condição para a identificação de experiências de duvidoso valor educativo e sua substituição por outras em consonância com a visão de homem e de sociedade que orientam a Psicologia Histórico-Cultural e a THC, as quais, comumente, constam nos PPPs das escolas, em suas propostas pedagógicas, constituindo-se nos referenciais para a ação pedagógica.

Em síntese, refletindo sobre como a Psicopedagogia Institucional pode atuar articulando seu trabalho ao do professor, promovendo contextos de aprendizado mais eficazes e inclusivos, podem-se destacar alguns aspectos importantes:

- Quanto à análise e à intervenção nas práticas educacionais, à Psicopedagogia Institucional cabe examinar as práticas educacionais, identificando possíveis desafios e lacunas. Com base nessa análise, o psicopedagogo institucional pode propor intervenções para melhorar os métodos de ensino, o currículo, a estrutura organizacional e a gestão da instituição;
- No que concerne ao planejamento de ensino, o psicopedagogo institucional pode colaborar com educadores em planejamentos que atendam às necessidades educacionais dos alunos, considerando o nível de desenvolvimento iminente dos estudantes em determinada área do

conhecimento e, mais especificamente, para os estudantes em atraso nas aprendizagens escolares. Pode ajudar a criar sequências de aprendizado que envolvam tarefas mais eficazes e envolventes, considerando as informações reunidas a partir de processos avaliativos específicos para esse fim e dos estudantes em atendimento psicopedagógico;

- Com relação à formação docente, a Psicopedagogia Institucional poderá apoiar a escola na discussão e no aprofundamento dos preceitos teóricos que orientam as ações didáticas no município. Para tanto, é preciso que seus profissionais compreendam como esses fundamentos se relacionam com a prática didática diária, especialmente tendo em vista os estudantes em atendimento por dificuldades escolares, de modo a proceder a problematizações e reflexões acerca das práticas pedagógicas atualizadas e estratégias de ensino utilizadas.

A análise desse movimento do real cotejada com os referenciais constantes no planejamento, ao revelar as discrepâncias, aponta para as necessidades de reflexão e para as possibilidades de readequação das práticas escolares. Esse processo envolve idas sucessivas à realidade, analisando as suas múltiplas determinações e elaborando um concreto pensado, síntese dessas múltiplas determinações, por meio da mediação do conhecimento, tal como proposto didaticamente pela PHC.

De acordo com Abrantes e Bulhões (2016), “[...] a compreensão de um fenômeno à luz do método marxiano envolve transcender a imediaticidade do real, alcançando suas contradições internas fundamentais condensadas no concreto pensado, síntese de múltiplas determinações” (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 251).

A atividade docente, nessa perspectiva, precisa ser tratada como objeto de análise, sobretudo em tempos de mudanças de toda ordem, inclusive do lugar que o próprio conhecimento ocupa na sociedade e do homem que se pretende formar. Faz-se mister que a escola volte seu olhar também para si, no sentido de assumir aquilo que é seu: o processo de ensino dos conhecimentos historicamente produzidos e registrados na cultura (dimensão política de sua atividade).

A reflexão, no coletivo educacional, só faz sentido quando pensada na relação com fundamentos gerais orientadores da ação. Não se trata de refletir a partir da superficialidade dos fenômenos educacionais, mas os tomar como objeto de análise em contraposição àquilo considerado como base, como propósito, como objetivo e fim

último. Essas bases estão dadas, não no ideário individual do professor, e sim em um projeto de educação maior, institucional, a partir de sua dimensão filosófica, definida e assumida coletivamente, sob pena de se tornar um fazer pelo fazer, descolado de sua dimensão mais ampla e significativa: a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por propósito investigar as contribuições da THC e da PHC para a atuação do psicopedagogo escolar. Para se atingir a esse objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos que possibilitaram delinear um caminho a ser percorrido.

Inicialmente, foi preciso compreender as contribuições da THC com relação ao papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento humano. Para contemplar esse objetivo específico, fez-se uma revisão de literatura com base em autores-fonte da THC e autores brasileiros que discutem o tema.

Um segundo passo foi investigar a atuação do psicopedagogo escolar na perspectiva da THC, além de analisar uma pesquisa-ação desenvolvida no município em 2018, que teve por propósito investigar o uso que os professores do ensino comum faziam dos relatórios de avaliação, realizados pelo serviço de Psicopedagogia Escolar. Essa pesquisa objetivou verificar a contribuição dessa Avaliação Psicopedagógica realizada pelo psicopedagogo escolar, para as mediações necessárias ao ensino nas classes comuns.

Os resultados dessa pesquisa-ação revelaram inconsistências quanto ao uso docente dos resultados da Avaliação Psicopedagógica na escola, para a recondução das práticas didáticas. A análise efetivada forneceu elementos importantes na contramão das ideias que sugerem as dificuldades de aprendizagem como inerentes ao sujeito, ao plano biológico, como constam nos diagnósticos, laudos, pareceres e avaliações.

Os dados analisados revelaram fortes indicativos da importância de se discutir formas de encaminhamento dessa avaliação, que respondam às necessidades dos professores para pensar e planejar intervenções didáticas desenvolventes. Compreende-se que a avaliação da aprendizagem é um componente da organização do ensino, a partir da qual o professor levanta informações para realizar seu planejamento e definir os objetivos orientadores da prática. Sempre considerando a ZDI de seus estudantes com relação a determinado componente curricular.

Os resultados da pesquisa sobre os usos da avaliação psicopedagógica apontaram para questões importantes que contribuem para se repensar a atuação psicopedagógica escolar, tomando como referência os postulados teóricos da THC e da PHC, como constam na Proposta Pedagógica Curricular adotada pelo município

de Toledo - PR. Assim, o passo seguinte foi a análise crítica dessa proposta, constatando seus limites e desafios, entendendo-se que, ao abordar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, há que se considerar os diferentes fatores sociais que incidem sobre eles, o que requer a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, a expectativa sobre os estudantes, o conhecimento da Proposta Pedagógica, dos conteúdos curriculares e sua relação com a prática pedagógica.

Para tanto, é importante que se promovam estudos sistemáticos e aprofundados a fim de alcançar uma releitura da prática psicopedagógica escolar. Não se trata de discutir instrumentos e modelos de avaliação, mas sim os fundamentos e as concepções que devem lançar luz às escolhas dos instrumentos, dos recursos, das técnicas disponíveis e da leitura que se faz deles.

Outro aspecto considerado a partir da análise dos resultados diz respeito à atuação institucional do psicopedagogo escolar, posto que a razão do desempenho acadêmico insatisfatório dos estudantes não pode ser buscada apenas no próprio sujeito, mas sim na compreensão das razões que impedem ou dificultam o acesso desse sujeito ao conhecimento historicamente produzido.

Dessa forma, buscaram-se, no banco de dados da Secretaria Municipal de Educação de Toledo - PR, experiências pautadas na PHC e na THC para a atuação institucional do psicopedagogo escolar, no intuito de reunir elementos que contribuam mais substancialmente com a atuação do psicopedagogo escolar, por estarem apoiadas e subsidiadas pela coordenação do Serviço de Psicopedagogia da SMED.

A partir dos postulados adotados, essa é uma questão considerada de absoluta relevância e que não pode ficar sob a responsabilidade do professor ou do psicopedagogo isoladamente, mas precisa compor um planejamento institucional, orquestrado pela mantenedora, de modo a mobilizar ações institucionais voltadas à compreensão dos resultados obtidos pela escola. Em outras palavras, é preciso pensar a ação pedagógica organicamente estruturada, considerando a totalidade do processo educativo, o método de ensino, o conteúdo, a avaliação etc., elementos inerentes ao ato pedagógico pensado na perspectiva teórica em tela.

Para a THC e para a PHC, a questão central do debate para a formação humana é a apropriação do conhecimento (conteúdo), haja vista que esse é o responsável por toda reorganização psicofisiológica dos sujeitos, ou seja, pelo desenvolvimento de suas FPSs. Pensar a materialidade do ato pedagógico, desse modo, não pode estar à revelia de seus fundamentos teóricos, mas se caracteriza na

maior e mais importante contribuição que o psicopedagogo escolar pode oferecer à escola, cuja atuação se diferencia de outras formas educativas, haja vista a sua própria razão de ser.

Nessa perspectiva, defende-se que a investigação das mediações necessárias para que todos tenham acesso aos bens culturais humanos esteja no centro da investigação psicopedagógica, considerando-se os fundamentos teóricos que sustentam e guiam o pensamento educacional das escolas da região Oeste do Paraná. Assim, o processo de ensino precisa estar adequadamente organizado para promover o desenvolvimento dos estudantes.

Os resultados obtidos permitem supor um esforço do professor psicopedagogo em responder à expectativa dos demais docentes e dos pais, justificando as dificuldades do estudante a partir de um laudo ou diagnóstico, atribuindo um caráter reducionista aos processos de avaliação vigentes. Vários autores têm questionado os laudos elaborados na perspectiva constatada, por direcionarem mais à medicalização do que ao caminho pedagógico, imprescindível para o desenvolvimento do aluno (Moysés; Collares, 2020).

Tal como a atuação psicopedagógica vem se desenvolvendo, constata-se que esses são processos estanques: primeiro, o psicopedagogo avalia para, depois, pensar no processo pedagógico, ou, então ,o professor conduz o processo pedagógico, e a avaliação feita pelo psicopedagogo pouco acrescenta ao seu trabalho em sala de aula.

Teixeira e Szymanski (2021) argumentam que as condições necessárias para que um trabalho colaborativo ocorra na escola envolvem: (i) a organização de condições de espaço e de tempo destinados à discussão envolvendo professor e psicopedagogo para a definição das diretrizes para o planejamento; (ii) a atuação do Coordenador Pedagógico e do Psicopedagogo voltada à efetivação de práticas que possibilitem e assegurem o processo de escolarização significativo aos estudantes; (iii) o espaço e o tempo destinados à formação continuada, que possibilitem a apropriação efetiva dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento constantes na THC e a interlocução entre os professores.

A esses pontos poder-se-iam acrescentar o compromisso e a função da mantenedora na promoção de práticas coletivas, tais como as selecionadas para esta dissertação, de modo a permitir a análise institucional da ação educativa e seus

resultados, superando o caráter clínico da atuação isolada do psicopedagogo na própria escola.

Pouco se questiona na escola as metodologias reificadoras, as práticas tradicionais e as didáticas conservadoras, assim como a própria concepção de deficiência que se mantém enquanto se busca classificar e descrever o aluno. Essa abordagem biologizante acarreta limites que dificultam outras formas de entendimento das deficiências e dificuldades de aprendizagem, além de dicotomizarem o processo de escolarização: de um lado, a avaliação psicopedagógica, e, de outro lado, a atuação do professor em sala de aula.

O professor não precisa esperar que a Avaliação Psicopedagógica favoreça conhecer melhor o estudante com atraso na aprendizagem para compreender as suas particularidades e planejar práticas de ensino que atendam às suas necessidades educacionais. Por outro lado, os relatórios dos alunos avaliados na perspectiva clássica proposta pela Psicopedagogia oferecem poucos subsídios à prática pedagógica. Conclui-se que o professor e o psicopedagogo, caminhando **juntos** em um processo avaliativo que **simultaneamente** seja interventivo e oriente o trabalho pedagógico pela via do desenvolvimento iminente, promovem melhores resultados.

Observa-se que não há produções científicas, conforme constatado no capítulo Estado do Conhecimento, que permitam uma releitura do Serviço de Psicopedagogia baseada na THC e na PHC, portanto, há muito que fazer no sentido da construção de uma ação psicopedagógica escolar que tome por base a análise das condições objetivas de produção das dificuldades escolares para além dos resultados produzidos por essas condições. A THC e a PHC, a esse respeito, oferecem novas leituras aos problemas que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem e, por consequência, conduzem a novos caminhos para a análise desses problemas e formas de enfrentamento no contexto educacional.

Tal afirmação conduz ao reconhecimento da relevância de estudos e pesquisas que incluam a área de atuação do psicopedagogo no debate da atuação psicopedagógica na perspectiva da THC. Além disso, como evidenciam os dados desta pesquisa, há necessidade de possibilitar essas discussões e avançar na construção de uma proposta de avaliação e atuação psicopedagógica atinente a essa perspectiva teórico-metodológica, uma vez que é a que melhor expressa a função da educação como promotora de desenvolvimento humano para a formação de uma sociedade DE todos e PARA todos.

Em síntese, mas não por fim, pois uma pesquisa não termina com a sua defesa, esta investigação abre possibilidades de continuidades outras. Uma formação continuada direcionada aos profissionais psicopedagogos de uma rede pública, selecionando como sujeitos os profissionais psicopedagogos que atuam nesse Serviço de Psicopedagogia, possibilitando-lhes se assumirem como protagonistas do processo de pensar um trabalho conjunto, articulado e de transcriação, além de oportunizar provavelmente resultados não esperados, favorecerá o processo de continuar evoluindo, repensando criticamente o mesmo assunto. Enfim, um processo de formação continuada em serviço, que, por meio da reflexão crítica constante, forneça subsídios para avanços teóricos e práticos sobre esse entendimento, isto é, a relação da Atuação Psicopedagógica Educacional e a THC, em outros contextos, para além do caso específico pesquisado.

São muitos os questionamentos que incitam a busca por respostas relacionadas ao universo da aprendizagem e do ensino. Espera-se, com esta pesquisa, produzir elementos que auxiliem a sociedade de alguma maneira, principalmente no que se refere aos profissionais psicopedagogos na função e na execução do seu trabalho. Almeja-se que o proposto neste estudo contribua para a resposta à questão motivadora da pesquisa: como pensar a atuação psicopedagógica escolar na perspectiva da THC.

REFÊRENCIAS

ABPP. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Código de Ética do Psicopedagogo. **ABPP,** 2019. https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. *In:* MARTINS, L. G.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 267-292.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Pedagógica Curricular**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: Assoeste, 2020.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In:* MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico–Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice (pp.). São Paulo: Autores Associados, 2016. p. 171-195.

BARBOSA, L. M. S. O Lugar do Não-saber no Processo de Construção do Conhecimento. **Direcional Educador (Impresso),** [*s. l.*], v. 44, p. 10-13, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 LDA/Almedina Brasil, 2015.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In:* BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (orgs). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 41-66.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico–Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-341.

BERNARDES, M. E. M. O pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 521-530, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/VvmVgcPzLWHyrPyy4fRY7qr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2023.

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAGLIARI, L. **Alfabetização e lingüística:** O mundo da escrita. São Paulo: Ática, 2010.

CERQUEIRA, D. F. do N. **A criança na psicopedagogia**: pensando caminhos outros. 2021. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2007.

DORINI, E. B. C. **Altas habilidades/ superdotação na perspectiva sociocultural**: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores. 2019. 298f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do desenvolvimento e o ensino**. São Paulo: EDUSP, 1987.

ELKONIN, D. B. **O desenvolvimento da criança e a psicologia do ensino**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico- comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FERNANDES, A. **A formação do professor e a prática pedagógica**: reflexões sobre a docência e a formação inicial. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOULART, I. B. **Piaget Experiências básicas para serem utilizadas pelo professor**. São Paulo, Vozes, 2005.

KEMMIS, S.; MACTAGGART, R. **Como planificar la investigación-** acción. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

KONDER, L. **O que é dialética**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KRAVTSOV, G. G.; KRATSOVA, E. E. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-46.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARINO FILHO, A. Significação e envolvimento na atividade de estudo. *In:* PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo Livro II**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 55-72.

MARTINS, L. M. **Sociedade, Educação e subjetividade:** Reflexões temáticas a luz da Psicologia Sócio-histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-cultural, pedagogia histórico-critica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização Histórico–Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MOURA, M. O. de. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, [*s. l.*], v. 57, p. 31-44, 2020. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/3%20Maria%20Moyse%E2%95%A0%C3%BCs%20%26%20Ceci%E2%95%A0%C3%BClia%20Collares.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

OLIVEIRA, A. S. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2022. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) — Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

OLIVEIRA, M. F. de. **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil**: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, V. L. B. **Práticas pedagógicas e a formação do professor**: o papel da prática na formação inicial. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PEREIRA, K. R. do C. **O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PEREIRA, M. S. N. **Estratégias de Intervenção Psicopedagógica**. Brasília: FGF/Pós-EaD, 2010.

PILLE, L. Brasil fica em 52º lugar em ranking internacional de leitura. **Poder 360**, 16 de maio de 2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/educacao/brasil-fica-em-52o-lugar-em-ranking-internacional-de-leitura/. Acesso em: 15 ago. 2023.

PÖTTKER, C. A. **A atuação do professor-psicopedagogo na escola**: suas implicações no processo de escolarização. 2012. 225f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do Espectro Autista**: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PRESTES, Z. Obschenie e a teoria histórico-cultural. **Educação Em Foco,** [*s. l*.], v. 23, n. 3, p. 851–874, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20106. Acesso em: 20 set. 2023.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. *In:* MOURA, M. O. de. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 15-50.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. Queixa escolar e educação especial: indagações necessárias. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (orgs). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 125-167.

SAMPAIO, F. Em 2021, que mais da metade dos alunos devidamente matriculados e frequentando o 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais saíram do Ciclo de Alfabetização de dois anos, sem estarem alfabetizados. **Agência Brasil**, 30 e janeiro de 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-01/mais-de-50-das-criancas-do-2o-ano-do-fundamental-nao-conseguem-ler. Acesso em: 20 mar. 2024.

SANTOS, J. C. dos. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SANTOS, M. C. dos. **O professor como profissional reflexivo em John Dewey**. 2021. 241f. Orientadora: Carla Boto. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: concepção do ensino e prática educativa. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, E. de; AMARAL, E. A. Z. do. **Avaliação Psicopedagógica:** pra que te quero? Toledo: SMED, 2018.

TEIXEIRA, A. O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

TEIXEIRA, A.; SZYMANSKI, M. L. S. O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2021. Disponível em: https://40reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 15 nov. 2023.

TOLEDO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Secretaria Municipal de Educação de Toledo. Toledo: SMED, 2012. Disponível em: https://www.toledo.pr.gov.br/secretarias/secretaria_educacao/projeto-politico-pedagogico. Acesso em: 20 set. 2022.

TOLEDO (município). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº001/2014**. Normas Complementares e parâmetros para organização do serviço de psicopedagogia ara a Ed. Inf. Toledo: CME, 2014a. Disponível em: https://www.toledo.pr.gov.br/municipio/conselhos_municipais/educacao/deliberacoes/2014. Acesso em: 20 set. 2022.

TOLEDO (município). Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 010/2014**. Normas complementares e parâmetros para organização do Serviço de Psicopedagogia, para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a Educação de Jovens e Adultos – EJA – Fase 1, do Sistema Municipal de Ensino de Toledo, com vigência a partir de 2015. Toledo: CME, 2014b. Disponível em: https://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/paginabasica-2022-08/parecer_010-14_-_normas_para_o_servico_de_psicopedagogia.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

TOLEDO (município). Secretaria Municipal da Educação. **Proposta de Trabalho para o serviço de psicopedagogia na Rede Municipal de Toledo.** Toledo: SMED, 2020a. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1roXPLiErK-s2X3DRGR9C3EkRCITK59Ai. Acesso em: 15 ago. 2022.

TOLEDO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Secretaria Municipal de Educação de Toledo. Toledo: SMED, 2020b. Disponível em: https://www.toledo.pr.gov.br/secretarias/secretaria_educacao/projeto-politico-pedagogico. Acesso em: 20 set. 2022.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria**: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. 2007. 354f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

VIEIRA, A. P. A. **Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares:** Proposta a partir da psicologia histórico-cultural. Paranavaí: EduFatecie, 2021.

VIEIRA, A. P. A. *et al*. Análise da atividade-guia como um dos objetivos da avaliação pedagógica do desenvolvimento: apontamentos iniciais. *In:* FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de (orgs.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Teresina: Edufpi, 2019. p. 215-245.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas:** fundamentos da defectologia. Tomo V. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski:** sobre os fundamentos da Pedologia. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. O defeito e a compensação. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019. p. 69-90.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 151-238.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed., 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISS, M. L. L. A avaliação e a instituição escolar. *In:* BOSSA, N.; OLIVERIA, V. B. de (orgs.). **Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 165-181.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1- Qual foi sua participação no processo de Avaliação Psicopedagógica de seus alunos?
2- Como foi feita a devolutiva para você? ( ) Entrega do documento. ( ) Conversação com orientações. ( ) Recolhido assinatura.
3- Como e qual foi o seu contato com o relatório final? ( ) Formal, a título de conhecimento. ( ) Usado para análise e levantamento das necessidades educacionais do aluno.
4- O resultado da avaliação permitiu compreender o processo de aprendizagem do aluno? ( ) sim ( ) não Justifique
5- O relatório de avaliação trouxe elementos que contribuíram para a recondução e/ou ajustes em sua prática docente diária? ( ) Sim ( ) Não
6- O processo de aprendizagem do aluno foi favorecido pela Avaliação Psicopedagógica? ( ) Sim ( ) não
7- Você, professor, se sentiu apoiado, favorecido pelo resultado da avaliação Psicopedagógica? ( ) Sim ( ) Não
8-Qual o nível de envolvimento da escola com os alunos com necessidades educacionais especiais? Este envolvimento está claramente presente nos Pré-Conselhos, Conselhos de Classe e Reflexão Pedagógica?
9 – Em sua opinião e experiência, a Avaliação Psicopedagógica contribui para: ( ) Explicar as causas das dificuldades de aprendizagem. ( ) Indicar recursos necessários para retirar o aluno da condição de quem não aprende.
10 – A avaliação Intelectiva contribui para: ( ) Explicar as causas das dificuldades de aprendizagens. ( ) Indicar recursos necessários para retirar o aluno da condição de quem não aprende.

Fonte: PEREIRA. Mônica Souza Neves. **Estratégias de Intervenção Psicopedagógica.** FGF/POSEAD. Educação à distância. Brasília – DF, 2010, adaptado pelas autoras da pesquisa.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES

1- O que faz um Psicopedagogo no âmbito escolar?
2- Quais suas funções?
3- O que a escola espera deste especialista?
4- Que contribuições o Psicopedagogo proporciona aos alunos e à instituição de ensino?
5- Como se relacionam e se articulam as ações do coordenador e do Serviço de Psicopedagogia?
6- Não obstante, é imperativo reconhecer que, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017) atual documento federal norteador da educação nacional, prevê em seus artigos 08, 09 e 10, a importância do educador e do educando para a diversidade (ARBOLEYA, 2018 p. 2). Que ações sua escola desenvolve nesta direção?
7- Em que ano escolar incide o maior número de queixas relativas às dificuldades para aprender?

Fonte: PEREIRA. Mônica Souza Neves. Estratégias de Intervenção Psicopedagógica. FGF/POSEAD. Educação à distância. Brasília – DF, 2010, adaptado pelas autoras da pesquisa.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PSICOPEDAGOGOS

1- Para você, Psicopedagogo, a Avaliação Psicopedagógica prioriza: ( ) As causas das dificuldades de aprendizagem. ( ) As adaptações e adequações necessárias para a aprendizagem do aluno avaliado.
2- Na prática, sua ação está centrada na: ( ) Identificação das dificuldades de aprendizagem do aluno. ( ) Necessidade de adequação no ensino.
3- Você, Psicopedagogo, consegue centrar sua ação na identificação das capacidades, habilidades e motivações do aluno avaliado? ( ) Sim ( ) Não
4- O contato que você tem com as Avaliações Psicopedagógicas contribui para as intervenções Psicopedagógicas? ( ) Sim ( ) Não
5- Sua ação está centrada: ( ) No indivíduo que apresenta dificuldade de aprendizagem. ( ) Na escola como um todo, o que inclui a forma como concebe o indivíduo que está com dificuldades para aprender.
6- A escola tem se movimentado para: ( ) Se adaptar às necessidades do aluno com dificuldade. ( ) Para que o aluno com dificuldade se adapte à escola.
7- A Avaliação Psicopedagógica tem contribuído para: ( ) Identificar os problemas do aluno. ( ) Identificar as fragilidades do sistema educacional como um todo. Argumente
8- Para elaborar estratégias de intervenção é preciso destacar os pontos nodais que deram origem às dificuldades para aprender. Os instrumentos para Avaliação Psicopedagógica contribuem nesse sentido? ( ) Sim ( ) Não
9- Comente a citação que segue: [...] a avaliação começa a ser debatida e utilizada de forma mediada e assistida, em que, além de utilizar os instrumentos clínicos, contempla as atividades de ensino e aprendizagem que fazem parte do contexto dos educandos (AMOP, 2014 p. 48 apud LEONTIEV, apud FACCI; EIDT; Tuleski, 2006).
10 – Como você contribui, a partir do contato com os alunos com dificuldades para aprender, com a aprendizagem da Instituição que Ensina?

FONTE: Elaborado pelas autoras da pesquisa.

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Toledo, 30 de outubro de 2023

À Secretaria Municipal da Educação de Toledo

Prezados responsáveis,

Eu Elenice de Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste/Cascavel, venho respeitosamente solicitar autorização para uso e publicização da pesquisa-ação realizada em 2018 por esta secretaria em colaboração com os psicopedagogos da rede municipal de ensino intitulada: *Avaliação Psicopedagógica: pra que te quero*? e de dois relatos de experiências realizados pela coordenação do serviço de psicopedagogia que fizeram parte de uma atividade realizada em 2018 e 2020, denominada – Prática Reflexiva.

O uso dos documentos tem como finalidade compor minha dissertação que pretende discutir: *APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR*. Pretende-se com esta pesquisa apoiar a atuação psicopedagógica à luz dos postulados teóricos constantes no currículo que orienta as práticas educacionais na região Oeste do Paraná, além de identificar oportunidades de aprimoramento do serviço.

Na ocasião a pesquisa foi realizada em estreita conformidade com os padrões éticos e legais, incluindo obtenção de consentimento informado de todos os participantes. Os dados coletados foram tratados com confidencialidade e anonimato garantindo a privacidade e a integridade das informações dos participantes e do mesmo modo continuarão sendo.

Os resultados desta pesquisa e das experiências realizadas são de grande relevância para o aprimoramento do serviço de psicopedagogia escolar de Toledo, por oferecer elementos valiosos sobre as práticas, os desafios enfrentados pelos professores psicopedagogos e de necessidades de formação em serviço. Compreender esses aspectos pode contribuir muito para a promoção de ambientes escolares inclusivos.

Recebido 30/10/23
Hora: 9:50
Ass.

Ressaltamos que o uso desses dados será realizado com o mais alto nível de responsabilidade e transparência, sempre mantendo a confidencialidade das informações dos participantes. Além disso, quaisquer resultados ou recomendações derivadas dessa pesquisa serão compartilhados com esta secretaria para consideração e/ou implementação em futuras ações e políticas educacionais.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais e aguardamos sua resposta positiva a esta solicitação.

Atenciosamente,

gov.br Documento assinado digitalmente
ELENICE DE SOUZA
Data: 29/10/2023 21:13:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Elenice de Souza
(45) 99833 - 0905
E-mail – elenicesza@gmail.com.br

Para Depto
Administrativo
30.10.23

Ciente.

Solicitação deferida!

Dirce Maria Steffens Kulzer
Diretora do Depto. de Ensino
Portaria nº 250/2022
01/11/2023