

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de Ciência e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

FABIANE RIZO SALOMÃO

PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO

DIANTE AS QUEIXAS DE DIFICULDADES ESCOLARES:

Contribuições da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica

Presidente Prudente – SP

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de Ciência e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

FABIANE RIZO SALOMÃO

PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO

DIANTE AS QUEIXAS DE DIFICULDADES ESCOLARES:

Contribuições da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente.

Linha de Pesquisa 4: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola.

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente- SP

2025

S173p

Salomão, Fabiane Rizo

PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO
DIANTE AS QUEIXAS DE DIFICULDADES ESCOLARES : Contribuições da
Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica / Fabiane Rizo Salomão. --
Presidente Prudente, 2025
270 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima

1. Avaliação psicológica. 2. Intervenção psicológica avaliativo-formativa. 3.
Psicologia Histórico-cultural. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE FABIANE RIZO SALOMÃO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 28 dias do mês de agosto do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de FABIANE RIZO SALOMÃO, intitulada **Processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo diante as queixas de dificuldades escolares: Contribuições da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual) do(a) Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Profa. Dra. MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual de Maringá - UEM, Prof. Dr. RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de Catalão, Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente, Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA



*Dedico esta tese aos meus pais, **Ademar e Dalvina!**
Pelo amor e incentivo em todos os momentos da
minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. **Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho**, pela nossa história de trabalho e parceria, construída desde meu início no GEIPEE, no ano de 2014, estudando, pesquisando, participando de congressos, organizando livros e realizando intervenções-formativas nas escolas. Sem você eu não teria chegado até aqui. Por ser meu companheiro e estar sempre ao meu lado. Obrigada!

À orientadora professora Dra. **Vanda Moreira Machado Lima**, pelo apoio e contribuição para a minha formação!

Aos professores membros da banca examinadora, Profa. Dra. **Marilda Gonçalves Dias Facci**, Profa. Dra. **Flávia da Silva Ferreira Asbhar**, Profa. Dra. **Yoshie Ussami Ferrari Leite** e Prof. Dr. **Ricardo Eleutério dos Anjos**, pelas sugestões e indicações que contribuíram muito para a elaboração e organização do trabalho.

Aos amigos do GEIPEE, **Rodrigo, Lucas, Cintia, Marisa e Jeferson**, pelos encontros de estudos, trabalho coletivo e momentos de descontração.

As **amigas do Centrinho (C.A.A.)**, **Ariadine, Paula, Luciana Padilha e Lucilene**, e aquelas que não estão mais trabalhando conosco, mas que contribuíram para a efetivação de nossa atuação com os estudantes, familiares e junto às escolas da rede municipal de Presidente Prudente/SP.

Aos professores que contribuíram com minha formação por meio de minha participação nas suas disciplinas na pós-graduação, Prof. Dr. **Ricardo Eleutério dos Anjos**, Prof. Dr. **Alberto Albuquerque Gomes**, Profa. Dra. **Marilene Proença R. De Souza** e Prof. Dr. **Fauston Negreiros**.

Aos **estudantes**, seus **familiares** e aos **professores e gestores** das escolas que acompanhei ao longo de 19 anos de trabalho como psicóloga do CAA, pelas experiências enriquecedoras e gratificantes.

Aos funcionários da **sessão técnica de pós-graduação**, especialmente a querida **Ivonete**, por estarem sempre nos auxiliando.

Aos **gestores da Seduc**, por terem apoiado meus estudos, participação em eventos e disciplinas, obrigada!

Aos amigos da **Secretaria Municipal de Educação**, pela amizade e parceria no cotidiano de trabalho.

À minha filha, **Clarice**, pelo amor e compreensão nos momentos que precisei me dedicar a elaboração da tese.

Aos meus pais, **Ademar** e **Dalvina**, pelo amor e por sempre incentivarem meus estudos.

Aos meus irmãos, **Alvaro** e **Leonardo**, pelo nosso amor e cumplicidade.

A todas as pessoas que me ajudaram, direta ou indiretamente, para que eu conseguisse desenvolver esta tese.

Obrigada!

“O ser humano, dizia Hegel, é uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto em si, mas sim em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e original”. (Vygotski, 1996, p. 199).

RESUMO

A avaliação psicológica é um tema clássico e polêmico na Psicologia, sendo que, desde o final da década de 1970 no Brasil, os processos tradicionais e positivistas de avaliação tem recebido crítica, devido ao reducionismo de suas explicações naturalizantes e psicologizantes sobre o desenvolvimento humano, sendo que a crítica aos testes padronizados e tecnicistas de quantificação da inteligência e mensuração do psiquismo humano tem sido severa. A crítica tem apontado a necessidade de revisão das concepções e métodos utilizados pela Psicologia escolar e educacional para avaliar as queixas escolas de estudantes, pois ainda vemos o fenômeno do fracasso escolar na educação brasileira, fato que tem feito aumentar o encaminhamento de estudantes para avaliação psicológica, levando a produção de laudos que rotulam, estigmatizam e intensificam a medicalização na/da educação. Este cenário nos motivou a sistematizar uma proposta de intervenção psicológica avaliativo-formativa que tenho assumido em minha atuação como psicóloga escolar no CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento) da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e como aprofundamento de nossa pesquisa de mestrado e outras pesquisas que temos participado no GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) da UNESP- Presidente Prudente. A citada proposta de intervenção psicológica estrutura-se por meio de atividades lúdicas e educativas (ludopedagógicas) e assume os pressupostos da Psicologia histórico-cultural em diálogo com a Pedagogia histórico-crítica, iluminada pelos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético, considerando a necessidade de avaliação de crianças que têm sido encaminhadas para serviços de psicologia, devido a queixas escolares de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Defendemos a tese da necessidade de sistematização e aplicação de um processo de intervenção histórico dialético que seja avaliativo e formativo, com objetivo de favorecer a identificação do nível efetivo de desenvolvimento e avanço no plano potencial dos sujeitos, enfatizando ações lúdicas e educativas por meio de jogos e brincadeiras como mediadores do desenvolvimento de funções psicológicas como linguagem, pensamento, sentimentos, dentre outras funções essenciais para o desenvolvimento de capacidades psíquicas que possibilitem aos estudantes o enfrentamento consciente e crítico das queixas escolares, para que possam avançar no seu processo de escolarização. O objetivo principal é contribuir para a produção de conhecimentos teórico-práticos que respaldem o trabalho da psicóloga(o) do professor (a) na educação escolar, assim como, instrumentalizar os familiares/responsáveis dos estudantes na ressignificação da queixa escolar. Os caminhos metodológicos da pesquisa se respaldaram na pesquisa teórico-bibliográfica e documental, assim como, pela análise de situações exemplo de estudantes acompanhados no CAA, sendo que, para aprofundamento dos dados, estudamos o caso de uma criança que participou de um processo interventivo avaliativo-formativo no CAA. Os dados da pesquisa foram coletados a partir da observação-participante, registros escritos e fotográficos, conversas e entrevistas com os pais e professores. Os resultados apontam os avanços na linguagem, pensamento, expressão de emoções e sentimentos, assim como, no processo de aprendizagem da leitura e escrita da criança sujeito do estudo.

Palavras-chave: Avaliação psicológica; Intervenção psicológica avaliativo-formativa; Psicologia Histórico-cultural.

ABSTRACT

Psychological assessment has become a classic theme in Psychology, being an object of study and critic of several authors, whose detected the reductionism of analysis resulting from naturalizing and psychologizing explanations of human development. As well as the criticism of the application of standardized tests to mathematize the intelligence and psychic life of the subjects. This criticism pointed out the need to revise the conceptions and methods of used by school and educational psychology to assess students' school complaints, situation that has engendered the increase in the referral of students for evaluation, leading to the production of reports, which label, stigmatize and intensify the medicalization in the education. This worrisome scenario led us to systematize a proposal based on historical-cultural psychology for the evaluation of the school complaints. To carry out this proposal, we defend the thesis of a formative evaluative psychological intervention process, based on the foundations of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy to propose a process that enables situations of evaluation of the effective development and, at the same time, favors the potential learning of students. Our main objective is to contribute to the production of theoretical-practical knowledge that can support the work of the psychologist and assist the work of the teacher, involving family members/guardians so that they can re-signify the school complaint. In order to face the challenge of constructing our thesis, we assume the methodological paths offered by theoretical-bibliographic and documentary research, illustrate with example situations of students monitored at the Evaluation Center (CAA) from the city of Presidente Prudente/SP, and deepen the theoretical analysis from the case study of a student assisted in the CAA. We conclude by discussing the results based on the advances identified in the capacities developed in the student regarding their language, thinking, expression of emotions and feelings, learning process of reading and writing of the subject of study.

Keywords: Psychological assessment; Formative-evaluative psychological intervention; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Encaminhamentos ao CAA no ano de 2021 durante a Pandemia de COVID-19....	40
Quadro 2 - Diagnóstico de estudantes do Atendimento Educacional Especializado.....	5
5	
Quadro 3 - Cronologia construída por Mitsuko A. M. Antunes (2003).....	69
Quadro 4 - Cronologia de Pfromm Netto (2008).....	71
Quadro 5 - Convergências: história do Brasil e história da psicologia no Brasil.....	72
Quadro 6 - Movimento de crítica da Psicologia Escolar e Educacional (Negreiros; Souza, 2020).....	8
5	
Quadro 7 - A crítica e para além da crítica (Negreiros; Souza, 2020).....	85
Quadro 8 - Psicologia Escolar Crítica na contemporaneidade (NEGREIROS; SOUZA, 2020).....	85
Quadro 9 - Obras publicadas pós pandemia COVID-19.....	87
Quadro 10 - Trabalhos de pesquisa relacionados ao processo de avaliação histórico-cultural.....	9
4	
Quadro 11 - Artigos histórico-culturais sobre o tema avaliação psicológica.....	101
Quadro 12 - caracterização das queixas escolares encaminhadas para serviços de clínica escola e serviços públicos.....	101
Quadro 13 - Características dos estudantes e propostas de atividades.....	202
Quadro 14 - Dados sobre o acompanhamento com o estudante.....	205
Quadro 15 - Dados da família do estudante.....	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estudantes em atividade ludopedagógica. Placa dos sentimentos.....	193
Figura 2 - Familiares/responsáveis e estudantes confecção de massa de modelar.....	193
Figura 3 - Familiares/responsáveis e estudantes atividade de desenho e escrita.....	193
Figura 4 - Jogos e atividades confeccionados pela equipe do C.A.A.....	194
Figura 5 - Formação de professores em HTPC.....	195
Figura 6 - Formação de professores em HTPC.....	195
Figura 7 - Reunião com orientadora pedagógica e professora.....	195
Figura 8 - Reunião com orientadora pedagógica e professora.....	195
Figura 9 - Encontro com familiares/responsáveis.....	197
Figura 10 - Encontro com familiares/responsáveis.....	197
Figura 11 - Quebra-cabeça confeccionado pela equipe utilizado para demonstrar o trabalho coletivo.....	197
Figura 12 - Familiares/responsáveis participando da dinâmica.....	198
Figura 13 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade ludopedagógica.....	19
9	
Figura 14 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade com massa de modelar.....	200
Figura 15 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade de pintura.....	20
0	
Figura 16 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade de pintura.....	201
Figura 17 - Quadro dos sentimentos confeccionado pela psicóloga-pesquisadora.....	203
Figura 18 - Estudantes confeccionando livro.....	204

Figura 19 - Estudante e familiar em atividade com massa de modelar.....	226
Figura 20 - Estudante e familiar em atividade de pintura.....	229
Figura 21 - Estudante e familiar em atividade de pintura.....	229
Figura 22 - Quadro “minhas emoções e sentimentos”.....	229
Figura 23 - Placa emojis.....	230
Figura 24 - Jogo dos sentimentos.....	230
Figura 25 - Estudantes jogando bingo silábico.	233
Figura 26 - Desenho do estudante.....	234
Figura 27 - Atividade feita pelo estudante.....	237
Figura 28 - Materiais da atividade.....	238
Figura 29 - Estudante em atividade ludopedagógica.....	239
Figuras 30 - Estudante e boneco confeccionado.....	239
Figura 31 - Estudante brincando.....	240
Figura 32 - Estudante confeccionando dobradura.....	242
Figura 33 - Quadro de dobradura.....	242
Figura 34 - Estudante jogo de papéis sociais.....	242
Figura 35 - Estudante no cenário da história.....	245
Figura 36 - Estudante em atividade com barbante.....	246
Figura 37 - Estudante mostrando atividade.....	247
Figura 38 - Estudante em atividade de jogo.....	247
Figura 39 - Jogo da velha.....	248
Figura 40 - Desenho avaliativo.....	249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Centro de Avaliação e Acompanhamento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DOCP	Departamento de Organização e Coordenação Pedagógica
GEIPEE THC	Grupo de Estudos Intervenção Pesquisa Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PedHC	Pedagogia Histórico-crítica
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PsiHC	Psicologia histórico-cultural
SACE	Setor de Ações Complementares a Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SNC	Sistema Nervoso Central
TEA	Transtorno Espectro Autismo
TDAH	Transtorno Déficit Atenção Hiperatividade
THC	Teria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 POR QUE AINDA FALAMOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR?.....	34
2.1 Patologização e medicalização: A biopsicologização da educação e da vida.....	48
2.2 Propondo um olhar crítico.....	57
3 ENTENDENDO AS RAÍZES HISTÓRICAS DAS QUEIXAS ESCOLARES E SUA RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....	60
3.1 De uma Psicologia do escolar para a Psicologia escolar.....	67
3.2 Avaliação psicológica: A constituição teórico-prática presente nas pesquisas	87
3.3 Raízes históricas da avaliação psicológica: a pretensão de medir o psiquismo humano	102
3.4 As escalas de inteligência e as implicações do teste WISC na psicologia escolar	109
3.5 Avanços na avaliação psicológica: a avaliação assistida ou dinâmica	112
3.6 Processo de avaliação e intervenção psicológica com base nos fundamentos Vigotskianos	117
4 Lógica formal e lógica dialética: compreendendo as diferenças entre avaliação psicológica tradicional e avaliação psicológica histórico-cultural.....	122
4.1 Lógica formal e lógica dialética: implicações para a avaliação psicológica	122
4.2 Da psicologia tradicional de base formal positivista e subjetivista para uma psicologia crítica de base dialética materialista histórica	132
5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO..	141
5.1 O princípio materialista histórico na Psicologia histórico-cultural	145
5.2 Atividade social e desenvolvimento psicológico humano	147
5.3 Aspectos sociais e culturais na periodização do desenvolvimento psíquico	153
5.4 Situação social de desenvolvimento e avaliação psicológica histórico-cultural ..	162
6 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO..	172
6.1 A unidade dialética intervenção-avaliação psicológica de base histórico- cultural.....	182
7 PROCESSO de INTERVENÇÃO psicológica AVALIATIVO-formativo	187
7.1 Contextualização do Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA)	187
7.2 Encontros de intervenção avaliativo-formativos com estudantes e familiares/responsáveis	191
7.3 Atuação junto às escolas: trabalho de formação de professores, reuniões e visita escolar	194

7.4	Processo de intervenção avaliação realizado pela equipe interdisciplinar do C.A.A.....	196
7.5	Processo de intervenção avaliativo-formativo realizado no CAA.....	196
7.6	Processo de intervenção avaliativo-formativo ludopedagógico com os estudantes.....	201
7.7	Processo de intervenção avaliativo-formativo: O caso Leonardo	204
7.7.1	Queixa escolar resumida	205
7.7.2	Relatório de encaminhamento ao CAA (17/09/2018)	206
7.7.3	Informações contidas na ficha de encaminhamento do estudante:.....	207
7.7.4	Reflexão e análise da queixa escolar	208
7.7.5	Acompanhamento do caso de Leonardo (2019-2020).....	211
7.7.6	Avaliação psicológica particular- (realizada em janeiro de 2019)	212
7.7.7	Análise da avaliação psicológica.....	212
7.7.8	Acompanhamento do caso de Leonardo (2021)	218
7.7.9	Reunião com prof. ^a do AEE, prof ^a . da sala regular e orientadora pedagógica da escola (Julho de 2022).....	219
7.7.10	Análise da reunião com equipe da escola	222
7.7.11	O processo de intervenção avaliativo-formativo com o estudante Leonardo .	224
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS.....	258

1 INTRODUÇÃO

Nossa tese dispõe-se a defender a efetivação do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo junto a crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar, e iniciamos com a reflexão de Antunes (1999) a respeito do papel da psicologia e sua responsabilidade na construção do devir histórico. A autora nos desafia a compreender e atuar diante dos fenômenos humanos considerando a relação da psicologia com a sociedade, pois nos cabe a tarefa de refletir criticamente sobre o contexto em que vivemos na realidade brasileira, reconhecendo a sociedade capitalista como desigual, opressora, competitiva, individualista, hiperativa, medicalizada e excludente, dado o modo de organização e produção social que fragmenta as relações de trabalho e, consequentemente, a vida dos indivíduos, sobretudo atualmente, quando identificamos o fenômeno da internet mediando as relações humanas, preenchendo virtualmente a vida das pessoas, esvaziando-as de objetividade social e comprometendo o processo de humanização dos seres humanos.

Fala-se muito na atualidade sobre capitalismo de mercado e financeiro, empreendedorismo, produção, mercadoria, dinheiro, lucro como formas de se garantir a adaptação e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Também se fala muito em redes virtuais, metalinguagem, avatares, inteligência artificial, dentre outras novidades tecnológicas que engendram situações virtuais abstratas, fictícias e ilusórias para um futuro inatingível, situações que sempre estão por vir e nunca atingem a maioria da população. É diante desse movimento e modo de vida capitalista, midiático, tecnológico e chamado de inovador, empreendedor e do futuro, que as tecnologias chegam no trabalho, na saúde e, simultaneamente, adentram a educação escolar com o olhar dirigido para os processos de ensino e aprendizagem e, ocupam, pouco a pouco, o lugar dos próprios professores, tornando-os instrumentos da viabilização das plataformas digitais.

Não obstante essa situação abstrata, idealista, subjetivista e intangível que se concretiza apenas no plano do pensamento e não na vida real da maioria dos indivíduos, no meu trabalho como psicóloga escolar, tenho visto crescer situações de sofrimento psíquico das crianças e jovens na escola, no entanto esse fenômeno chega com mais força junto aos adultos homens e mulheres e trabalhadores de forma geral, e na escola atinge gestores e professores. Identificamos também, que a difícil luta pela sobrevivência da maioria da população brasileira, a necessidade de se submeter ao trabalho alienado (Marx, 2005) para garantir a manutenção das condições objetivas de vida como alimentação, vestuário, saúde e educação, situações aliadas a outras dificuldades cotidianas e permeadas pela fragilização de vínculos sociais e afetivos, precarização do trabalho assalariado, sucateamento dos serviços de saúde e educação e a perda

de direitos sociais, alimentam o empobrecimento material e simbólico da vida humana e seu correspondente social, a exclusão.

Diante essa caótica situação social, ética e política em nosso país, a desqualificação dos serviços públicos de forma geral e da escola pública especificamente, tem sido visível, situação que ocasiona e potencializa processos de discriminação, preconceito, marginalização e, ato contínuo, situações de sofrimento psíquico em larga escala, sendo que a classe trabalhadora assalariada e outros setores empobrecidos da população são os maiores atingidos.

A escola, como sabemos, é uma instituição social e nela se reproduzem situações e relações várias oriundas da sociedade capitalista, inclusive o fenômeno da alienação, sendo que as queixas escolares apresentam certa identidade com a alienação, pois, além de causar sofrimento psíquico aos estudantes, contribuem para fragmentar as relações e separar os estudantes do conhecimento alimentando situações de fracasso escolar. Ao reproduzir situações de alienação, lamentavelmente, a escola reproduz processos excludentes e discriminatórios que engendram queixas dirigidas aos estudantes e relacionadas a dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Nossa preocupação nesta tese se dirige às crianças que são rotuladas de ‘problema’ na escola, por serem objeto de queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, as quais sofrem por vivenciar esse processo que as rotula, discrimina e as culpabiliza desde o interior da escola. Esses fatos e situações, justificam a presença da psicóloga no interior da escola, ao lado de professores, gestores, estudantes e familiares, enfatizando uma perspectiva crítica de atuação em psicologia escolar que consiga realizar a crítica a totalidade social capitalista e pensar possibilidades de enfrentamento e superação dos processos de alienação que causam sofrimento aos indivíduos de forma geral e, especificamente às crianças na escola.

Diante tantos fenômenos sociais alienados e alienantes que recaem sobre os indivíduos e comprometem a sua vida psíquica, decorrentes das relações de produção e existência na sociedade capitalista contemporânea, nos remetemos a Marx (2001, p. 19), quando nos explica que “a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. A citação do filósofo alemão nos possibilita entender a íntima relação entre a realidade social, histórica e cultural e o movimento histórico de constituição e desenvolvimento dos seres humanos e, ato contínuo, nos leva a entender os processos de adoecimento físico e sofrimento psicológico dos indivíduos de forma geral e dos estudantes, seus professores e gestores no interior da escola.

Vemos com preocupação, que os problemas apontados por Antunes (1999) ainda persistem em nossa realidade e tem se agravado consideravelmente. Para a autora (1999, p. 09)

No mundo atual, o desenvolvimento científico e tecnológico tem alcançado patamares nunca antes imaginados. Tempo e espaço adquirem novos significados com a eliminação das distâncias pelas redes informatizadas. Novos conhecimentos vêm transformar profundamente a estrutura produtiva, a educação, a assistência à saúde, as artes, as relações humanas. Alguns velhos problemas, no entanto, não apenas permanecem, como tendem a agravar-se: a miséria, a exclusão social, a violência, a limitação do acesso ao saber e à saúde, o desemprego, a xenofobia, o racismo, a escassez de perspectivas existenciais.

Embora sua publicação tenha 25 anos, os problemas apontados por Antunes (1999) permanecem e se agravaram no decorrer dos anos, especialmente quando nos vemos diante das consequências do negacionismo científico, da política de desvalorização do conhecimento verídico e do fenômeno social da difusão de informações falsas, também conhecidas por *fake News* pelas redes da internet. Nos preocupam também as situações de desmonte de políticas públicas de natureza social, retirada de direitos previdenciários, dentre outras situações de negligência junto a classe trabalhadora e setores empobrecidos da população, opressão a movimentos sociais, as minorias identitárias, dentre outras situações de ataque a democracia e instituições democráticas do nosso país, como as vividas na história recente e decorrentes do último governo Federal sob a direção de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

No entanto, é importante salientar que tais situações anti-civilizatórias não se restringiram ao governo brasileiro, e nos lembramos dos governos de Donald Trump nos EUA (de 2017 a 2020), Recep Erdogan na Turquia (2014-atual), Victor Orban na Hungria (2010-atual), Benyamin Netanyahu em Israel (de 2009-atual) e mais recentemente, Javier Milei na Argentina (2024-atual), dentre outros políticos ultraconservadores que tem se aproveitado da alienação dos indivíduos e da ideologia própria do sistema capitalista, para difundir o populismo e o nacionalismo político, o obscurantismo científico, a ilusão religiosa e outras estratégias políticas, para se aliar as elites conservadoras e se garantirem no poder como os salvadores da pátria, enfatizando a crença em deus, nos valores da família conservadora e nos princípios liberais da economia da sociedade capitalista.

Compreendemos as consequências de tais processos históricos ao nos basearmos mais uma vez nas reflexões de Marx (2001, p. 18) quando afirma que “a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens”. É nesse sentido que reconhecemos o quanto

cada ser humano constrói seus pensamentos, sentimentos, consciência e personalidade por meio de relações sociais, apropriações culturais materiais, linguagens e objetivações simbólicas, dentre outros objetos culturais e relações humanas que engendram as condições de existência e favorecem a construção do psiquismo humano entrelaçado com a objetividade social, histórica e cultural da vida real.

Na defesa de nossa tese de doutoramento, ao adotarmos a concepção materialista histórico-dialética sobre a constituição do psiquismo humano, reconhecemos as determinações histórico-sociais envolvidas nesse processo, desde as relações humanas e sociais, os conhecimentos, informações e outros objetos culturais apropriados pelos indivíduos. Tomo a minha atuação como psicóloga escolar junto ao CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento) da Secretaria da Educação Municipal de Presidente Prudente/SP, e as queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento impetradas as crianças, para propor um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de base histórico cultural e engendrado por atividades ludo-pedagógicas que possibilite a avaliação de suas qualidades psíquicas e o desenvolvimento de funções e capacidades psíquicas essenciais para o seu processo de escolarização.

Para pensar e planejar o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo, remeto-me a Viotto Filho (2018, p. 32) quando afirma que “o conceito de intervenção se relaciona à uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação do pesquisador [e da psicóloga] orientada pelo método materialista histórico-dialético, com o objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa [e de avaliação]”. Nesse sentido, então, de propormos um processo avaliativo que seja também formativo, tomamos como referências teóricas fundamentais a Psicologia histórico-cultural em diálogo com a Pedagogia histórico-crítica, reconhecendo a escola como espaço social repleto de situações humanizadoras possibilitadas pela apropriação dos conhecimentos humano-genéricos acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, afrontada pelo fenômeno da alienação, tal como identificamos na construção das queixas escolares que imprimem rótulos negativos e comprometem a escolarização dos estudantes.

Saviani (2013) nos orienta que não é possível desconsiderar a relação de determinação recíproca entre a sociedade e educação, e muito menos, desconsiderar a relação entre realidade social objetiva e a condição subjetiva dos indivíduos, tal como elucidou Vigotski (1995) em suas reflexões sobre a importância da educação escolar e dos conhecimentos científicos no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual e demais funções psicológicas superiores.

Reconhecemos no diálogo entre a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, iluminado pelos pressupostos do materialismo histórico dialético, os aspectos teóricos e metodológicos essenciais que confluem de forma significativa para a compreensão do processo de avaliação do desenvolvimento efetivo dos estudantes e, ao mesmo tempo, para alavancar processos de aprendizagem que atinjam a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos mesmos, ao se apropriarem de conhecimentos científicos e outras objetivações genéricas veiculadas na escola e essenciais para a construção de funções psicológicas superiores que regem as ações dos seres humano na sua vida em sociedade e na escola.

Concordamos com Bock (2009, p. 25-26) ao esclarecer que “mundo social e mundo psicológico caminham juntos em movimento”. Considerando essa compreensão no exercício de minha profissão de psicóloga, tenho acompanhado os problemas que a educação e as escolas brasileiras enfrentam, assim como, temos acompanhado os desdobramentos desse processo na vida dos estudantes de forma geral e especificamente das crianças com as quais trabalhamos no CAA de Presidente Prudente/SP.

Diante o difícil cenário educacional brasileiro, ampliam-se, sobremaneira, as queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento das crianças na escola, fato que nos chama a atenção e, ato contínuo, nos preocupa, dado os processos alienados e alienantes de culpabilização, psicopatologização e medicalização presentes na sociedade e reproduzidos no interior da escola. Embora tantos problemas e dificuldades sejam impetrados às crianças, vale esclarecer, considerando os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, que tais dificuldades e problemas, quando realmente existem, não tem origem apenas na própria criança, mas nelas se instalam e, sim, passam a fazer parte de sua existência e vida escolar. Não obstante, a origem de tais problemas e dificuldades, encontra-se nas relações sociais e familiares, nas estratégias de ensino dos professores, nas relações construídas em sala de aula e outros espaços e relações estabelecidos pelas crianças na escola.

Vários autores como Souza (1997); Ragonesi (1997); Tanamachi (1997); Viotto Filho (2001, 2005); Moyses e Collares (1996, 1997); Meira (2012a, 2019); Franco (2009); Asbahr (2012); Tuleski e Franco (2019); Facci, Leonardo e Souza (2019); Salomão, Viotto Filho e Nunes (2022) dentre outros autores, têm estudado os processos e fenômenos presentes na educação e na psicologia, que levam a estigmatização e psicopatologização dos estudantes. Assim, reconhecem a forma a-histórica e descontextualizada como são compreendidas e avaliadas, por professores, gestores, pedagogos e psicólogos, as chamadas queixas escolares.

Desde o ano de 1984, Maria Helena de Souza Patto, com a publicação do seu livro “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar”, realizou críticas severas

a forma como a Psicologia entendia as dificuldades escolares apresentadas pelas crianças presentes nas escolas públicas. A autora identificou que as causas das dificuldades e problemas escolares de aprendizagem e comportamento eram justificadas, pela psicologia, como decorrentes de conflitos emocionais, problemas orgânicos ou falta de incentivo e cultura dos familiares, fenômeno psicológico que atingia, principalmente, as crianças filhos e filhas da classe trabalhadora que estudavam nas escolas públicas de nosso país.

Tais explicações demonstravam um reducionismo de análise resultante de concepções naturalizantes, psicologizantes e biologizantes sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano. O movimento de crítica implementado por Patto (1984) e amplamente discutido por outros autores, demonstrou a necessidade da Psicologia escolar e educacional rever seu objeto de estudo e métodos de atuação, tal como destacam Machado e Souza (1997); Ragonesi (1997); Tanamachi (1997, 2002); Bock (1999); Antunes (1999); Tanamachi, Proença e Rocha (2000); Viotto Filho (2001, 2005); Bock, Gonçalves e Furtado (2001); Meira e Antunes (2003a, 2003b); Asbahr (2012); Souza (2014) dentre outros, o que levou à uma ruptura com as concepções tradicionais e conservadoras acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e a sistematização de novas formas de compreensão e atuação da psicologia escolar frente as queixas escolares.

Nosso interesse em pesquisar e defender um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de natureza ludopedagógica de estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, que não reproduza os princípios e pressupostos hegemônicos presentes na avaliação psicológica tradicional, surgiu dos estudos e pesquisas realizados no interior do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) da UNESP-Presidente Prudente, e por atuar desde 2005, no cargo de psicóloga no CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento) da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP.

No decorrer de minha atuação como psicóloga escolar tenho acompanhado o aumento no número de estudantes encaminhados para avaliação, situação preocupante, pois me deparo com graves pseudodiagnósticos que imprimem às crianças rótulos e estigmas que os perseguirão por toda a sua vida escolar, além de submetê-las a intervenções clínicas psicopatologizantes e tratamentos medicamentosos prejudiciais aos seu processo de desenvolvimento, tal como vários autores têm nos mostrado (Collares, Moyses, 1996; Asbahr, 2012; Eidit, Martins, 2019; Franco, Mendonça, Tuleski, 2020).

Sobre a minha atuação como psicóloga escolar na Secretaria da Educação de Presidente Prudente/SP, temos discutido criticamente a avaliação psicológica tradicional e

proposto novos caminhos metodológicos que tem sido construído de longa data e que culminam com a proposição para esta tese de doutoramento de um processo de intervenção avaliativo-formativo respaldado em atividades lúdicas e educativas (ludopedagógicas). No que se refere a compreensão de atividades ludopedagógicas nos respaldamos nas reflexões de Viotto Filho (2018) e também nas reflexões sobre a atividade do brincar no desenvolvimento da consciência da criança presente em Nunes (2013; 2019) e Nunes e Viotto Filho (2016), assim como em Moura (2010) ao discutir atividade pedagógica histórico-cultural.

O conceito de atividade ludopedagógica foi inicialmente cunhado por Viotto Filho (2018), quando o autor se propôs a avançar ao conceito de atividade recreativa que se limita a realizar atividades lúdicas para ocupar o tempo livre da criança na escola. A atividade ludopedagógica por sua vez, supera por incorporação a atividade recreativa, e enfatiza a realização de atividades lúdicas, intencionalmente planejadas pelo professor, com objetivos educativos críticos e estruturadas coletivamente, no sentido de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes numa direção humanizadora, pois os jogos e brincadeiras são reconhecidos como atividade vital da criança em idade pré-escolar e escolar inicial. Esclarece o autor que atividades lúdicas planejadas de forma consciente e realizadas sob a orientação do professor e, acrescentamos, na atuação da psicóloga escolar, proporcionam situações educativo-formativas diferenciadas e tornam-se possibilidades concretas de construção de relações sociais e apropriações culturais essenciais para o processo de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação dos sujeitos na escola (Viotto Filho, 2018).

Ao sistematizar sobre o conceito de atividade ludopedagógica o autor afirma que,

A atividade ludo-pedagógica configura-se por ações de ensino de natureza lúdica e coletiva, orientadas intencionalmente pelo professor [e também pelo psicólogo], com objetivo de proporcionar a apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos), vivência de relações sociais significativas e expressões prático-teóricas que engendrem s de aprendizagem e desenvolvimento numa direção crítica e humanizadora (Viotto Filho, 2018, p. 35).

Defendemos, portanto, a atividade ludopedagógica como instrumento mediador do processo de intervenção e avaliação-formativa de crianças em idade pré-escolar e escolar, pois, ao lado de outros autores histórico-culturais e principalmente Nunes (2019). Reconhecemos que a atividade do brincar é humanizadora, pois vital para as crianças, sobretudo quando disponibilizada àqueles estudantes que têm sido estigmatizados como “alunos-problema”, por conta das queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento durante a sua escolarização.

No movimento de apropriação crítica incorporado no interior do GEIPEE, consegui avançar teórica e metodologicamente na direção da superação de explicações biologizantes, naturalizantes e psicopatologizantes sobre as dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento de crianças na escola; explicações essas que se mantêm presentes até hoje na boca dos professores e gestores da escola, e possibilitam o encaminhamento de crianças a consultórios de médicos clínicos, psiquiatras, neurologistas, assim como, a clínicas de psicologia e psicopedagogia, como constatamos desde a nossa pesquisa de mestrado (Souza, 2017), quando realizamos, descrevemos e analisamos um processo de intervenção-formativo em psicologia escolar, efetivado junto à uma escola pública municipal de Presidente Prudente/SP.

O citado processo de pesquisa do mestrado contou com a colaboração dos membros pesquisadores do GEIPEE, da equipe interdisciplinar do CAA, uma professora supervisora e dois estagiários do curso de psicologia de uma universidade particular da cidade. Naquela dissertação demos início à sistematização e conceituação sobre o processo interventivo-formativo em psicologia escolar, vez que realizamos um trabalho coletivo de formação e conscientização dos sujeitos por meio da Psicologia histórico-cultural em intermediação com a Pedagogia histórico-crítica e desde o interior da escola.

A pesquisa de mestrado teve como objetivo, apresentar possibilidades de atuação da psicóloga e equipe interdisciplinar na educação em uma perspectiva crítica de atuação, e materialista histórico-dialética de ser humano, educação e sociedade. Os objetivos específicos daquele trabalho circunscreviam-se à promoção de reflexões a respeito dos problemas vividos no cotidiano da escola junto a professores e gestores, especialmente sobre as queixas escolares e a necessidade de superação de concepções naturalizantes sobre tais queixas dirigidas ao processo de aprendizagem e comportamentos dos estudantes da escola.

Para a realização do processo de pesquisa intervenção-formativa que resultou na minha dissertação, desenvolvemos atividades e reflexão coletiva junto aos professores e gestores da escola, com a proposição de mudanças nas concepções cristalizadas e presentes na sala de aula, assim como, junto a direção da escola e relacionadas às queixas de aprendizagem e problemas de comportamento dos estudantes. Com o grupo de educadores (professores e gestores) realizamos ao longo de um ano letivo, encontros semanais para estudos teóricos, discussão de casos de estudantes com dificuldades escolares, assistimos e debatemos filmes e documentários ligados à escola e educação escolar, dentre outras atividades educativas de natureza crítica.

A pesquisa intervenção-formativa do mestrado estendeu-se aos estudantes de uma sala de aula do 3º. ano do Ensino Fundamental, considerada difícil e problemática pelos gestores da escola, sala que continha muitos estudantes com queixas de dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. Foram realizados encontros semanais de intervenção-formativa de natureza ludopedagógica junto aos estudantes, com intuito de possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento por meio de atividades coletivas lúdicas e educativas que avançassem ao modelo hegemônico de atuação clínico-terapêutico individualizante e psicologizante presente na psicologia do escolar (Meira, 2012).

Os resultados da pesquisa intervenção realizada no mestrado, conforme Souza (2017), apontaram a necessidade de avanço na proposição, discussão, definição e sistematização da metodologia de pesquisa interventivo-formativa de natureza ludopedagógica, fato que possibilitou a proposição do projeto de pesquisa desta tese de doutoramento que ora apresento, o qual volta-se para a defesa de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo respaldado na metodologia de pesquisa intervenção-formativa de Viotto Filho (2018). Nossa tese, portanto, desenvolve-se pela efetivação uma intervenção avaliativo-formativa da psicóloga escolar, por meio de atividades ludopedagógicas junto a estudantes que apresentam queixas escolares.

Na efetivação da intervenção psicológica, as atividades ludopedagógicas tornam-se instrumentos educativos mediadores da relação psicóloga-sujeito, sendo que orientações verbais e exemplos práticos da psicóloga edificam situações interativas que engendram a aprendizagem e desenvolvimento das crianças envolvidas no trabalho. Esclarecemos, ainda, que as intervenções avaliativo-formativas acontecem individual e coletivamente, a depender das necessidades dos sujeitos participantes do processo de intervenção. Para a efetivação desse processo, há que se considerar as queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, sendo que os jogos e brincadeiras, devidamente planejados e orientados pela psicóloga, engendram condições diferenciadas de avaliação, aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da intervenção.

É importante salientar que no movimento teórico-filosófico, epistemológico e metodológico realizado no interior do GEIPEE e integrado com a minha atuação como psicóloga escolar, que fez nascer a minha dissertação de mestrado (Souza, 2017) e avançou para a elaboração desta tese de doutorado, tenho reconhecido o fenômeno da queixa escolar se constituindo a partir de múltiplas determinações e dimensões individuais, familiares, pedagógicas, políticas, históricas, sociais e culturais, dentre outras relações humanas e institucionais presentes na sociedade, como enfatiza Souza (2009, 2010), situações que devem

ser levadas em conta no planejamento e realização do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo ora apresentado e defendido.

O processo de intervenção psicológica ora proposto, considera a unidade dialética avaliação-formação, e considera que o fenômeno da queixa escolar precisa ser compreendido desde a sua raiz social, histórica e cultural, para que a psicóloga, ao intervir junto aos sujeitos, engendre condições para a crítica e superação desse fenômeno que gera implicações estigmatizantes e imputa às crianças na escola, verdadeiros vereditos de lesa a escolarização desses sujeitos, como salienta Patto (2000), ao criticar as avaliações, diagnósticos e laudos adaptativos e estigmatizantes corroborados pela psicologia de base tecnicista e conservadora.

Para enfrentarmos o desafio colocado para a defesa de uma tese de doutoramento, nos ancoramos, sobretudo nos estudos Marxianos que respaldam a nossa discussão teórico-filosófica epistemológica e metodológica, assim como, nos estudos da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica como já afirmamos. No entanto, e sobretudo, anco-me fortemente na atuação e experiência acumulada em 19 anos de trabalho como psicóloga escolar na SEDUC-Presidente Prudente e como psicóloga-pesquisadora do GEIPEE da UNESP-Presidente Prudente desde 2014. Torna-se importante salientar que desde a chegada no GEIPEE, tive a oportunidade de participar de várias pesquisas de natureza interventivo-formativa, tais como os trabalhos de Bezerra (2015); Borella (2016); Zago (2016); Souza (2017); Félix (2018); Nunes (2019), Superti (2023), os quais indicaram caminhos teóricos e metodológicos importantes para aprofundarmos a discussão e defendermos a tese da necessidade de construção de um processo de intervenção avaliativo-formativo de base histórico-cultural e permeado por atividades ludopedagógicas e orientado pela psicóloga escolar.

No encaminhamento do nosso trabalho de tese, ressaltamos a importância de uma reflexão rigorosa e de totalidade, sobre a relação dialética entre teoria e prática no processo de intervenção psicológica, enfatizando o caráter avaliativo e educativo-formativo direto e intencional do trabalho da psicóloga escolar, ao implementar, simultaneamente, situações de orientação teórica, ensino direto e intencional, formação crítica e avaliação processual dos sujeitos no âmbito da atuação em psicologia escolar numa perspectiva crítica.

Por avançarmos em nossa reflexão teórico-filosófica e metodológica sobre a psicologia escolar numa direção crítica, encontramos as condições para a efetivação do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo que não se limite ao diagnóstico dos sujeitos, mas sim, avance na construção do prognóstico, processo que estruturado pela

psicóloga, possibilita a atividade do brincar como atividade vital no movimento de avaliação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Considerando esses pressupostos críticos e ludo-pedagógicos, a atuação da psicologia escolar contribuirá para a superação das dificuldades encontradas pelas crianças na escola ao enfrentar as queixas escolares e, simultaneamente, engendrará condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses sujeitos, sobretudo no plano da qualidade dos pensamentos e sentimentos, dentre outras funções psíquicas humanas. Esse processo se efetivará por meio da criação de novas necessidades engendradas pela psicóloga, por meio de atividades educativas-formativas lúdicas, que possibilitem às crianças aprender e se desenvolver, caracterizando, assim, um processo de intervenção psicológica que seja avaliativo e formativo, pois favorece a apropriação-objetivação dos sujeitos e, simultaneamente, investe no enriquecimento, complexificação e avanço qualitativamente superior do seu psiquismo numa direção humanizadora.

Diante da problemática apresentada, propomos a tese da necessidade de edificação de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de base histórico-cultural, por meio de atividades ludopedagógicas, que possibilite situações de avaliação do desenvolvimento efetivo e, simultaneamente, possibilite aprendizagens potenciais de crianças e engendre novas ações e práticas sociais para o enfrentamento do fenômeno das queixas escolares e resgate do processo de humanização na escola.

Torna-se notório afirmar que nossa tese não limita a avaliação apenas ao que falta, àquilo que ainda não foi desenvolvido, tal como acontece junto às visões positivistas, tecnicistas e conservadoras de avaliação, mas sim, proporciona, pela mediação da psicóloga escolar, situações ludopedagógicas e, portanto, educativas, formativas e avaliativas que favorecem a relação entre o desenvolvimento psicológico efetivo e o potencial de aprendizagem de crianças submetidas ao fenômeno das queixas escolares, com vistas ao enfrentamento desse fenômeno e favorecimento de situações humanizadoras para esses sujeitos no interior da escola.

Temos claro que essa forma histórico-crítica de avaliação supera os testes e provas avaliativas tradicionais positivistas, os quais, além de imediatistas e estáticos, evidenciam somente os ‘produtos’ e não o ‘processo’ de construção de respostas efetivado pelos sujeitos, tal como evidenciam Patto (1997), Leontiev (1991), Machado (2000) e Beatón (2001). A utilização de testes avaliativos positivistas e tecnicistas, torna-se uma atividade enfadonha, pois abstrata e distante das necessidades e motivações das crianças. Entretanto, quando esses sujeitos são avaliados por meio de atividades lúdicas, intencionalmente planejadas pela psicóloga, eles movimentam funções psíquicas (memória, atenção, pensamentos, imaginação, sentimentos,

emoções e outras funções), assim como, realizam ações e expressões corporais, apreendem conceitos, manifestações verbais, dentre outras qualidades motoras, psicomotores e psicológicas; suas ações ganham em significado social e evidenciam os sentidos pessoais, mobilizando-os para a efetivação de sua aprendizagem e desenvolvimento, tal como tenho identificado em minha atuação como psicóloga escolar junto ao CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento) da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, e como pesquisadora do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) da UNESP- Presidente Prudente.

Nosso objetivo principal com esta tese é contribuir para a produção de conhecimentos teórico-práticos que possam respaldar o trabalho da psicóloga ao realizar avaliações psicológicas e, ao mesmo tempo, auxiliar o trabalho do professor na escola que se depara com crianças que são objeto de queixas escolares e, sobretudo, aquelas queixas relacionadas a dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento dos estudantes. Além dessa contribuição teórica e prática relacionada aos profissionais que se encontram na educação escolar, temos a intenção de alimentar a crítica aos processos sociais de construção de preconceitos, discriminação, marginalização e exclusão dos sujeitos oriundos da classe trabalhadora e setores empobrecidos da população, os quais, dada sua vulnerabilidade social, tornam-se submetidos à alienação social e consequente dominação por parte da classe dominante.

Para enfrentarmos o desafio de construção de nossa tese, assumimos os caminhos metodológicos oferecidos pela pesquisa teórico-bibliográfica e documental, e ilustramos a discussão teórica com situações exemplo de crianças que atendemos no serviço de psicologia escolar do CAA da Secretaria da Educação de Presidente Prudente/SP, e aprofundamos a análise teórica a partir do estudo de caso de uma criança também atendida nas dependências do CAA.

Os estudos teórico-bibliográficos que realizamos versaram sobre a teoria e a prática de avaliação psicológica tradicional e histórico-cultural e, considerando o resultado desses estudos, identificamos a necessidade de construção de um processo de intervenção da psicologia que seja avaliativo-formativo. Ao sistematizarmos as reflexões dessa pesquisa de doutoramento, além de considerarmos os resultados de trabalhos identificados na revisão bibliográfica, discorri sobre a minha experiência e atuação como psicóloga escolar há 19 anos na SEDUC-Presidente Prudente/SP. Além da pesquisa a livros impressos, realizei levantamento de dissertações e teses que abordam o tema da avaliação psicológica numa perspectiva tradicional e também trabalhos que discutem a avaliação numa perspectiva histórico-cultural e

dirigi a pesquisa a Programas de pós-graduação em educação e psicologia de universidades públicas brasileiras.

Nossa decisão teórica e metodológica para a elaboração da citada tese respalda-se em Lessa e Souza (2019, p. 271), ao constatarem que existem poucos trabalhos que se propõem entender o processo de escolarização de estudantes com queixas escolares e que abordam “uma proposta de orientação metodológica para o desenvolvimento de processos e construção de avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural”. Assumimos, portanto, o desafio de sistematizar e defender um processo de intervenção psicológica que seja avaliativo e formativo de base histórico-cultural e engendrado por atividades lúdicas-educativas (ludopedagógicas) planejadas intencionalmente pela psicóloga escolar, com a finalidade de avaliar e, simultaneamente, criar condições de aprendizagem e desenvolvimento de crianças objeto de queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento na escola e, ato contínuo, elaborar crítica e superação do fenômeno social da queixa escolar que se apresenta na escola especificamente e na sociedade de forma geral.

Desta forma, definimos três **objetivos específicos** para o nosso trabalho de tese: 1) Discutir e analisar criticamente a teoria e a prática presente no processo de avaliação psicológica tradicional por meio de estudos teórico-bibliográficos; 2) Discutir e apresentar as possibilidades do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo baseado na Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica; 3) Enfatizar as atividades ludopedagógicas como mediadores prático-teóricos na efetivação de um processo de intervenção psicológica que seja avaliativo e também formativo, pois realizado por meio da intervenção da psicóloga e estruturado como práxis científica-educativa que, além de criar condições de avaliação da aprendizagem, possibilita situações educativas que visam atender as necessidades formativas das crianças objeto de queixas escolares.

Para realizar o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo nos respaldamos em Vygotski (1995), seguindo as premissas do método instrumental, e nos propomos analisar o processo e não o objeto, buscando explicar e não apenas descrever os fenômenos humanos. Por meio da análise genética, procuramos entender a origem das queixas escolares, identificar possíveis dificuldades e problemas encontrados pelos sujeitos, como também, definir as atividades ludopedagógicas mediadoras do processo de intervenção. No bojo do movimento histórico-social compreendemos a situação social de desenvolvimento da criança, suas conquistas e desenvolvimento efetivo, assim como, trabalhamos para o desenvolvimento de suas potencialidades em direção ao humano-genérico, tal como afirma Duarte (2013).

O estudo documental abarcou o período de 2019 a 2023, resgatando os conteúdos dos prontuários do CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento), também conhecido por Centrinho, que se caracteriza como um serviço especializado nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, assistência social, terapia ocupacional da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, no qual trabalho como psicóloga desde o ano de 2005. O CAA avalia e acompanha estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental do ciclo I, os quais são encaminhados pelas escolas por apresentarem queixas de dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e/ou são estudante público-alvo da Educação Especial (Masuyama; Salomão, 2019).

Esclarecemos que o CAA foi implantado pela SEDUC de Presidente Prudente/SP no ano de 1999, estruturado por uma equipe interdisciplinar composta por psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e assistente social, além de equipe de apoio com cozinheira, recepcionista e serviços gerais. Inicialmente, tratava-se de um projeto em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, trato rompido em 2003, ano em que o projeto passou a ser realizado em sede própria na SEDUC, sendo que em 2006 tornou-se um serviço regulamentado dentro da estrutura do Departamento de Organização e Coordenação Pedagógica (DOCP), de acordo com a Lei 6.524/2006, com a nomeação dos profissionais em caráter exclusivo e definitivo na educação.

Esclareço que os registros que sistematizo em ‘diário de atuação’ como psicóloga escolar no CAA foram utilizados como dados documentais para corroborar a discussão acerca da importância da construção de um processo de intervenção avaliativo-formativo e ludopedagógico de base histórico-cultural. Tomei exemplos de minha prática ao realizar intervenções histórico-culturais junto a estudantes com queixa escolar que frequentam ou frequentaram o Centrinho da SEDUC de Presidente Prudente/SP. Esclareço também que os dados encontrados nos prontuários das crianças por mim atendidas no CAA, foram utilizados como amostras da problemática das queixas escolares presentes na realidade de escolas da cidade de Presidente Prudente/SP e que, certamente, tornam-se similares aos de outras escolas de nosso país.

Ressaltamos que a identidade dos estudantes citados em nossa pesquisa, seus familiares e as informações das escolas onde estudam ou estudaram, foram mantidos em sigilo, respeitando os princípios éticos e normas de uma pesquisa científica e do código de ética do psicólogo. Destacamos que o projeto de pesquisa que deu origem à esta tese, foi devidamente autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP (SEDUC) e pelo

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo como número de protocolo CAEE: 53108521.8.0000.5402, parecer número 5.349.646.

Em tempo, é importante esclarecer que o CAA surgiu de uma necessidade apontada por professores e gestores de escolas municipais de Presidente Prudente/SP, que solicitavam avaliação e atendimento de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Também os profissionais da equipe de coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, psicólogos e assistentes sociais da SEDUC, acreditavam que as crianças precisavam de um trabalho clínico-terapêutico, por serem diagnosticados com problemas psicológicos.

Assim, o CAA foi implantado, sendo notório apontar que tais demandas apresentavam uma concepção de tratamento clínico, enviesadas por concepções psicologizantes e biologizantes de psicologia escolar. Entretanto, ao longo do desenvolvimento de meu trabalho como psicóloga escolar do CAA, e considerando os estudos de autores críticos da psicologia e pedagogia, participação em eventos da área e autoavaliação crítica dos resultados do trabalho realizado, eu e minha equipe, fomos identificando limites teóricos e metodológicos na atuação, e construindo motivos para planejar e efetivar mudanças em nossa dinâmica de atendimento aos estudantes, familiares e outros sujeitos da escola, avançando numa direção histórico-cultural.

Desde essa tomada de consciência de minha atuação, seus limites e possibilidades críticas, tenho me distanciado de uma atuação clínico-psicológica para, cada vez mais, desenvolver ações educativas e emancipadoras de natureza histórico-cultural junto aos estudantes, familiares, professores e gestores das escolas de Presidente Prudente/SP com quem tenho atuado na condição de psicóloga escolar. Enfatizo mais uma vez que a participação no GEIPEE possibilitou o conhecimento dos fundamentos da Psicologia histórico-cultural, o que representou um marco e engendrou mudanças significativas em meu olhar para as queixas escolares e, conseqüentemente, no tocante à metodologia de avaliação psicológica que, paulatinamente, à medida que me aprofundava nos estudos histórico-culturais, deixou de ser apenas “avaliação” e passou a ser vista por mim e pelos membros do GEIPEE, como um “processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo”.

Essa é a tese que nos propomos a defender para a conquista do título de Doutora em Educação mas, sobretudo, nossa maior motivação efetiva-se diante da possibilidade de sistematização de conhecimentos que transformaram minha atuação como psicóloga e, de certa forma, a minha própria vida e o meu olhar sobre o gênero humano, a sociedade e cada indivíduo na sua singularidade, afinal, como psicóloga, não posso perder de vista o sujeito, o indivíduo,

o ser humano com quem trabalho. Embora o indivíduo constitua-se como síntese de muitas determinações, é ele, individualmente, quem vivencia o sofrimento psíquico de ser objeto de queixas escolares, ou por ter vivido situações de preconceito, discriminação, marginalização e exclusão social, por isso, a preocupação da psicologia deve voltar-se para o indivíduo, reconhecendo o processo histórico-social e cultural de sua constituição.

Ressalto que minha atuação e da minha equipe do CAA na estrutura de uma Secretaria de Educação de Presidente Prudente/SP, não tem trilhado caminhos fáceis, sobretudo em decorrência da falta de compreensão das atribuições e papel do psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, terapeuta ocupacional e psicopedagogo que trabalham com questões escolares, por parte dos profissionais da pedagogia (tradicional) da Secretaria da Educação. Frequentemente, somos vistos como profissionais da saúde e que, por isso, não deveríamos atuar na educação, ou então, que deveríamos trabalhar por meio de um modelo clínico medicalizante, situações que nos incomodam, mas que, ao mesmo tempo, nos estimulam a continuar a defender o lugar do psicólogo na educação e na escola como um sujeito crítico, que compreende a dimensão educativa da psicologia e a dimensão psicológica da educação, tendo em vista que a psicologia em interface com a pedagogia tem mostrado resultados bastante positivos para o desenvolvimento humano no interior da escola, conforme Martins (2012).

Contra as concepções descritivas, fragmentadas, imediatistas e superficiais de natureza positivista e conservadora, tenho respondido com uma atuação crítica, dialética, materialista histórica e processual, cada vez mais relacionada com a realidade vivida pelos sujeitos da escola. Em minha atuação como psicóloga escolar, realizamos visitas, reuniões, momentos de formação, contribuindo com os conhecimentos teórico-práticos da psicologia, pedagogia e outras áreas do conhecimento, indo ao encontro das necessidades da escola como instituição educacional e dos sujeitos que dela participam, com objetivo de possibilitar condições concretas de aprendizagem e desenvolvimento e humanização na escola. Encontram-se em nosso espectro de atuação, os estudantes, como também seus professores e gestores escolar e, certamente, os pais e familiares de estudantes com queixa de aprendizagem escolar e problemas de comportamento e, nesse movimento de atuação, tomamos a psicologia numa perspectiva crítica, dialética e transformadora dos indivíduos que poderão transformar a sua própria realidade e a realidade do contexto e da sociedade em que estão inseridos.

Para finalizar, esclarecemos que a proposta inicial desta pesquisa de doutoramento, contava com a realização de um projeto de pesquisa intervenção-formativa tal como defendido por Viotto Filho (2018) e outros pesquisadores do GEIPEE, que seria realizado com estudantes de escolas municipais de Presidente Prudente com queixa escolar e encaminhados ao CAA, o que

não pôde ser realizado devido ao distanciamento social e outras implicações decorrentes da Pandemia do COVID-19 instalada no Brasil durante os anos 2020 e 2021, principalmente, e os desdobramentos negativos desse em nossa vida forma geral e em nossa vida acadêmica na pós-graduação e na elaboração desta tese especificamente.

A discussão presente na tese inicia-se com reflexões introdutórias no capítulo um que abordam a chegada ao tema e as possibilidades de desenvolvimento engendradas em um processo de intervenção da psicologia diante de queixas escolares dirigidas a crianças em idade escolar e pré-escolar e sobre a reedição do fenômeno do fracasso escolar. Em seguida, no segundo capítulo intitulado “Por que ainda falamos sobre o fracasso escolar?” contextualizamos a problemática atual das queixas escolares, apresentamos os dados alarmantes de resultados de provas de larga escala em que estudantes apresentam déficits no movimento de apropriação dos conhecimentos de leitura e cálculos, demonstrando que tais problemas são históricos em nosso país. Problematicamos as queixas escolares pós-pandemia e utilizamos os encaminhamentos feitos pelas escolas ao CAA para ilustrar as críticas às práticas de culpabilização e estigmatização dos estudantes. Expomos o agravamento do processo de medicalização e nos referenciamos em autores como Meira (2012b, 2019), Souza (1997, 2005), Facci (2007) e Collares e Moysés (1994, 2001, 2011) para alinharmos nossas concepções acerca dos problemas de escolarização e formas de enfrentamento dos mesmos.

Por criticarmos a naturalização das queixas escolares e compreendermos que os problemas educacionais são desdobramentos de determinações histórico-sociais, realizamos um estudo da história das queixas escolares e forma como a psicologia escolar baseou sua prática em concepções biologizantes, naturalizantes e psicopatologizantes. No terceiro capítulo denominado “Entendendo as raízes históricas das queixas escolares e sua relação com a Psicologia escolar e avaliação psicológica”, analisamos os mecanismos de exclusão inerentes a sociedade capitalista e como o lema de ‘igualdade e liberdade’ dos sujeitos esconde, perversamente, a desigualdade social e engendra processos de culpabilização dos indivíduos. Avançamos para as reflexões acerca da forma como a Psicologia escolar incorporou à sua prática, tais concepções meritocráticas, validando cientificamente o preconceito e a desigualdade, por meio da psicometria e outros instrumentos diagnósticos padronizados e tecnicistas de avaliação do psiquismo humano.

Nos baseamos em Patto (1984), Antunes (1999), Massimi e Guedes (2004), Pfrom Netto (2008), Firbida e Vasconcelos (2018) dentre outros autores, para compreendermos suas contribuições sobre o estudo do movimento histórico da Psicologia, com objetivo de demonstrarmos o quanto alguns aspectos de sua constituição ainda persistem nas concepções e

na atuação de profissionais da Psicologia e da educação nos tempos atuais. Expomos as raízes históricas da avaliação psicológica, nas quais identificamos a pretensão de “matematizar” o psiquismo humano, abordamos as contribuições de Binet e Simon (1905/1916c) para medir a inteligência e como tais instrumentos influenciaram a criação de testes que continuam sendo utilizados até hoje, como o WISC IV. Neste terceiro capítulo também apresentamos estudos bibliográficos realizados por Guaragna e Asbahr (2022) e ainda Leonardo, Leal e Rossato (2012) a respeito das pesquisas sobre os temas “fracasso escolar”, “avaliação psicológica” e “atuação da Psicologia escolar”, dentre outros temas pertinentes entre a relação da Psicologia com a educação. Encerramos o capítulo discutindo alguns avanços teórico-práticos e limitações no que se refere a compreensão da dinâmica da forma de avaliar no processo de avaliação assistida ou mediada, proposto por Lidz (1987) e Linhares (1996).

No quarto capítulo, intitulado “Lógica formal e lógica dialética: compreendendo as diferenças entre avaliação psicológica tradicional e avaliação psicológica histórico-cultural”, abordamos as origens da forma de pensar e entender a dinâmica dos processos psíquicos a partir de uma lógica que isola e fragmenta os elementos, para outra forma de pensar, considerando a totalidade dos fenômenos e entendendo a inter-relação entre seus elementos (Vigotski, 1996). Para iluminar nossas reflexões, nos respaldamos em Saviani (2013; 2019), Galvão, Lavoura e Martins (2019) e ainda em Bock (1999), tendo como fundamento filosófico o Materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, devidamente esclarecido por Paulo Netto (2011) e outros autores.

Contextualizamos nossa concepção acerca do papel da educação escolar como transmissora dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e discutimos a importância em pesquisar e atuar na educação não apenas seguindo os fundamentos teóricos da Psicologia, mas buscando sua intermediação com uma teoria pedagógica de natureza crítica não reprodutivista como a Pedagogia histórico-crítica. Dada a identidade epistemológica, teórica e metodológica, assim como os objetivos ético-políticos, assumimos como base de nossas reflexões e ações como psicóloga escolar, a relação entre a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, tal como defendem Martins (2013) e Saviani e Duarte (2021), dentre outros autores que têm pensado essa importante relação para o desenvolvimento da educação escolar e dos sujeitos que participam da escola.

No quinto capítulo, discutimos “contribuições da Psicologia histórico-cultural para o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo” e apresentamos as contribuições de autores clássicos da escola Vigotskiana como, Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov, para discutirmos o citado processo de base histórico-cultural. Expomos nossa compreensão do

movimento histórico social de aprendizagem e desenvolvimento da criança, tendo os conceitos de zona de desenvolvimento potencial e o mecanismo de internalização de significados por meio das atividades sociais como imprescindível para a promoção do desenvolvimento do psiquismo humano. É neste capítulo que descrevemos nossas propostas acerca da tese de doutorado que defendemos a realização do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo realizado por meio de atividades ludopedagógicas, tal como as reflexões sistematizadas por Viotto Filho (2018) e Nunes, Viotto Filho e Salomão (2022) ao discutirem os princípios da pesquisa intervenção-formativa.

No **sexto** capítulo intitulado “Contribuições da Pedagogia histórico-crítica para o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo” enfatizamos princípios fundamentais oriundos da PedHC para entendermos a natureza e especificidade da educação e os princípios do método de ensino histórico-crítico, como caminhos importantes para a efetivação de um processo de intervenção psicológica de natureza histórico-cultural permeado por atividades educativas lúdicas orientadas pela psicóloga escolar.

No sétimo capítulo apresentamos o “processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo”, articulando os fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica e, iluminados pelo método Materialista histórico dialético, utilizamos os dados coletados de casos de estudantes encaminhados ao CAA, e apresentamos o estudo de caso de um estudante (O caso Leonardo), para ilustrarmos e apresentarmos as possibilidades reais de construção e efetivação de um processo de intervenção de base histórico-cultural que compreenda a queixa escolar para além das manifestações aparentes, avance na compreensão das relações entre estudantes, família, escola e reconheça as múltiplas determinações envolvidas no movimento histórico e social de sua constituição.

Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões acerca do “processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo” e encerramos a tese ressaltando as possibilidades de atuação e intervenção da psicóloga na educação, com a regulamentação da Lei nº 13.935/2019, uma conquista histórica para nós, com a garantia da atuação da psicologia e do serviço social na educação básica.

2 POR QUE AINDA FALAMOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR?

A árvore que não dá fruto
 É xingada de estéril.
 Quem examinou o solo?
 O galho que quebra
 É xingado de podre, mas
 Não haveria neve sobre ele?
 Do rio que tudo arrasta
 Se diz que é violento
 Ninguém diz violentas
 As margens que o cerceiam.
 (Bertolt Brecht)

Neste capítulo inicial, partiremos da problemática das queixas escolares, pois entendemos que elas representam a manifestação caótica do todo complexo das inter-relações estabelecidas entre professores, estudantes, gestores, familiares e outras tantas determinações que existem no âmbito escolar e ainda demonstraremos neste trabalho de tese. Para abordarmos o tema da avaliação psicológica, precisamos discorrer sobre o fenômeno social da queixa escolar e elucidarmos a forma como ele se manifesta para o compreendermos fidedignamente e agirmos para a sua superação desde o interior da escola.

Importante salientar que entendemos a queixa escolar não de forma individualizante, mas como consequência de dificuldades construídas durante o processo de escolarização do estudante, como ressaltam Leonardo, Leal e Rossato (2012; 2015). Outro aspecto a ser destacado deve-se ao fato que o estudo sobre a queixa escolar não é recente e tem sido objeto de investigação e produção de diversos autores da psicologia como Souza (1997, 2005); Franco (2009); Souza (2007, 2020); Machado e Souza (1997); Machado (1997); Leonardo, Lemes e Facci (2014); Facci e Souza (2019); Vieira (2020); Salomão, Viotto Filho e Nunes (2022); Leonardo, Silva, Leal e Negreiros (2020); Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos (2014), tema que foi inicialmente pesquisado desde a década de 1980 por Maria Helena de Souza Patto (Patto, 1990, 1997, 2000).

Isto revela o compromisso ético-político da psicologia em construir explicações acerca dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento que desloquem as explicações do plano individual e culpabilizante, para outras dimensões mais amplas presentes na vida objetiva e no movimento histórico e cultural dos sujeitos. Mas, por que ainda falamos sobre o fracasso escolar?

Este tema foi amplamente discutido e criticado ao longo das últimas décadas, mas ainda se faz presente na vida de muitas crianças e jovens que se encontram na escola. Trazemos ainda este tema, por identificarmos que muitas escolas apresentam queixas de problemas de aprendizagem de estudantes e que especialistas continuam compreendendo e avaliando estas queixas no plano individual, ou seja, limitando o olhar ao estudante, levando a continuidade do processo de culpabilização e patologização.

Mesmo com avanços teórico-práticos de autores da psicologia escolar, muitos psicólogos continuam avaliando os estudantes de forma fragmentada e desconsiderando as determinações histórico-sociais no processo de constituição das queixas escolares. Esta prática baseada em concepções biologizantes e naturalizantes sobre o ser humano, não possibilita que os estudantes aprendam e desenvolvam suas potencialidades e, assim, não conseguindo romper com os estigmas e rótulos, a produção do fracasso escolar continua, como vemos nos dados a seguir.

Dados alarmantes apontam que os problemas de escolarização são históricos em nosso país, como destaca Meira (2012) ao avaliar os resultados do IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A autora comenta

Essas provas são aplicadas a cada dois anos. Tendo como referência uma escala de 0 a 10, o IDEB calculado para 2007 foi de 4,2 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 3,8 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,5 para o Ensino Médio. Apesar de melhores do que aqueles verificados no IDEB de 2005, esses resultados revelam um evidente quadro de dificuldades no sistema educacional brasileiro (MEIRA, 2012, p.76).

Martins e Marsiglia (2015) ressaltam que dos índices atingidos no IDEB entre 2005 e 2013, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve um aumento nos resultados, partindo de 3.8 no ano de 2005, chegando a 5.2 no ano de 2013. No entanto, as autoras destacam que nos últimos anos do Ensino Fundamental ocorre um declínio nos resultados dos estudantes, se comparados aos anos iniciais; temos, respectivamente, o valor de 3.5 em 2005 e 4.1 no ano de 2013. As autoras chamam atenção que no Ensino Médio as diferenças aumentam e verifica-se um declínio dos índices no decorrer do processo de escolarização, pois em 2005 o índice era de 3.4 e, em 2013 apenas 3.7 pontos.

Souza (2010) comenta os resultados obtidos com a Prova Brasil, avaliação nacional realizada pelo Ministério da Educação em escolas da rede pública e ressalta que os resultados indicam a existência de uma defasagem significativa em relação ao ano/série que o aluno estuda

e a apropriação dos conteúdos estudados. Tais resultados retratam a grave situação que se encontram os estudantes presentes na escola pública brasileira, demonstrando que aos mesmos tem-se oferecido o mínimo; apenas o suficiente para a aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos elementares, para que, ao final do de escolarização tenham condições de se adaptar ao mercado de trabalho assalariado, situação que compromete, sobremaneira, aspectos relacionados ao desenvolvimento de funções psicológicas essenciais como o pensamento teórico-conceitual, a consciência crítica, emoções e sentimentos desses sujeitos, assim como, comprometido o desenvolvimento de valores ético-universais essenciais, dentre outras características necessárias a construção de sua consciência crítica e personalidade numa direção humano-genérica Heller (1978), Duarte (2013).

Temos visto que o problema do baixo rendimento escolar não tem apresentado melhora e, desta maneira, alimentado cotidianamente o fenômeno do fracasso escolar. Franco e Martins (2021, p.24) destacam um fragmento do documento que propõe a Política Nacional de Alfabetização (2019) e identificam que,

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes (p.10). Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever palavras alfabeticamente ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto (Brasil, 2019, p. 10).

Os resultados mais recentes do IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, demonstram o acirramento das desigualdades educacionais apontados por pesquisas sobre a educação no Brasil e corroboram com a problemática apresentada pelas autoras. Em 2019, 15% das crianças do 2º ano do ensino fundamental não conseguiam ler e escrever e esse quadro dobrou, pois os dados do SAEB de 2021 mostram que 34% das crianças não sabem ler e escrever. Quanto à matemática, foi identificado que 2 de cada 10 crianças não conseguem somar e subtrair.

Os dados impressionam, pois 38,9% dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental não conseguem nomear figuras geométricas. Tais resultados nos chamam a atenção, mas precisam ser analisados de forma crítica, considerando a vida das crianças mais vulneráveis, filhos da classe trabalhadora, oriundos de extratos pobres da população,

predominando cor de pele preta ou parda e que moram nas periferias, como expõe o artigo da Folha de São Paulo de setembro de 2022, intitulado de “atenção às desigualdades e à cultura do fracasso”. Os autores alertam sobre os impactos da pandemia e de como essas crianças enfrentaram diversos problemas e inclusive a falta de conexão para acompanharem as aulas online e ressaltam a importância em considerar a desigualdade social nos indicadores do IDEB.

Esses resultados expostos demonstram o quadro preocupante que se encontra instalado, o qual foi denominado por Patto (1984) de produção do fracasso escolar, fato que revela os problemas no processo de escolarização dos estudantes e que levam ao encaminhamento de queixas escolares aos serviços de psicologia públicos ou privados, fenômeno esse, como afirmamos, que permanece resistente desde a década de 1980 e adentrou às últimas décadas mantendo-se presente na educação escolar e especificamente nas escolas públicas de nosso país forma generalizada.

Os resultados dessas avaliações chamam a atenção em relação a situação de exclusão que vivem os estudantes da escola pública. Esta exclusão que estamos nos referindo não se trata da dificuldade de acesso à escola, mas sim do que Soares (1997) e Meira (2012), baseando-se nas reflexões de Pierre Bourdieu (1930-2002) denominam de “exclusão do interior”, “eliminados sem exame” ou “marginalizados por dentro” e outras denominações sobre o sujeito das classes populares que são excluídos, ainda que participando do sistema escolar. Temos identificado o quanto as escolas públicas, na sua maioria, têm sido vilipendiadas pelo Estado e tornam-se um espaço de instabilidade profissional, dado o desmonte anual do corpo docente por conta da precária política de permanência na escola e não contratação de professores efetivos. Ao mesmo tempo, torna-se espaço de sofrimento psíquico tanto de professores diante das dificuldades de ensinar pelas condições precárias das escolas para manter a sala de aula em ritmo de aprendizagem, assim como, dos estudantes, que têm um aprendizado limitado que compromete o seu desenvolvimento, ficando à margem do processo educativo.

Diante deste cenário, destacamos a pergunta feita por Meira (2012, p. 78) “por que os alunos continuam na escola, mas não aprendem?” A psicologia tradicional, com viés psicologizante e biologizante, respondeu essa questão das causas dos problemas de aprendizagem localizando-as nos distúrbios, transtornos, conflitos emocionais e problemas orgânicos dos estudantes, além de causas oriundas das famílias, os culpabilizando, assim como, seus familiares, sem realizar a devida análise histórico-social dos fenômenos e situações que levam ao chamado fracasso escolar. A autora salienta a necessidade de desenvolvimento de uma perspectiva crítica de psicologia que compreenda a escola nas suas múltiplas determinações, assim como as queixas de dificuldades, para que os alunos possam avançar no

seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma consciente e crítica, superando assim, o fenômeno do fracasso que ronda a sua vida escolar.

Ao nos remetermos à atualidade, se os dados sobre o baixo rendimento escolar das crianças e jovens já eram alarmantes em nosso país antes da pandemia de Covid19 (2020 a 2021), este cenário se torna muito mais preocupante com as consequências do isolamento social imposto a população brasileira, fato que levou ao fechamento das escolas e a instituição de aulas remotas por meio eletrônicos para manter o distanciamento entre professor e alunos e evitar a transmissão do vírus Sars Cov2 transmissor da Covid19.

Considerando o cenário de distanciamento, sabemos que muitas crianças não participaram das aulas remotas durante a pandemia e não tiveram contato e apropriação de conteúdos escolares, muitos deles por não possuírem computador, celular e aparelhos eletrônicos e o acesso à rede de Internet. Segundo dados do relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), "Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil", as escolas brasileiras ficaram 279 dias fechadas no ano de 2020. Como resultado, houve um grande retrocesso educacional evidenciado nos resultados recentes do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que revelaram que o estudante matriculado na rede estadual paulista apresenta uma defasagem de quase seis anos em matemática e, quatro anos em língua portuguesa, ao concluir o Ensino Médio em 2021. O relatório aponta que

As primeiras avaliações também mostram que o impacto foi mais acentuado nas crianças em fase de alfabetização ou concluindo o último ano do ensino fundamental. Ainda de acordo com os dados do SARESP, as crianças concluintes desta etapa tiveram um retrocesso em matemática equivalente aos resultados de 2013. Para se ter uma ideia mais tangível, 61,6% dos estudantes do quinto ano não sabem resolver uma simples questão de subtração.

Outra questão fundamental ao discutirmos o cenário da Pandemia de Covid19, evidencia-se na extrema desigualdade social, que já era marcante em nosso país, e foi escancarada e intensificada durante a Pandemia, fato que impactou as condições de vida da maioria da população e no acesso dos estudantes oriundos das classes populares e trabalhadoras a escola.

Verificamos no documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação”, dados publicados no site da estratégia Busca Ativa Escolar (buscaativaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros (2021) que, em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17

anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (BRASIL, 2020, p. 44).

Expomos essas informações e dados decorrentes das consequências da Pandemia de COVID-19 em nosso país, pois tem nos preocupado, sobremaneira, a forma como os gestores de escolas (Diretores, Vice-diretores e Coordenadores pedagógicos), professores, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, dentre outros profissionais que atuam na educação escolar, interpretaram e tem interpretado as “defasagens” de aprendizagem e desenvolvimento apresentadas pelos estudantes após o seu retorno as aulas presenciais na escola. Na maioria dos casos, atribuem aos estudantes, isoladamente, as dificuldades atuais, sem realizar uma análise da situação de distanciamento dos conhecimentos escolares provocada pela Pandemia de COVID-19.

Muitos desses dados avaliativos descontextualizados, segundo nossa avaliação, tem sido utilizados como elementos ou indícios, para alimentar mais queixas escolares; a falta de acesso à internet, os baixos índices de participação nas aulas, atividades domiciliares que não foram realizadas, a falta de vivência do contexto escolar, os problemas particulares que cada família enfrentou, as condições concretas de vida da população sob a Pandemia, dentre outros determinantes, não têm sido considerados na avaliação das dificuldades de aprendizagens dos estudantes e, perversamente, como afirmamos, tem alimentado queixas escolares.

Diante dessa situação, reiteramos que identificamos a repetição do fenômeno social do fracasso escolar que culpabiliza os próprios indivíduos pelas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, sem considerar o processo histórico de sua constituição e, sobretudo, a recente situação que os estudantes viveram em decorrência da Pandemia de Covid-19 em nosso país. Como afirmar que o estudante apresenta certa(s) dificuldade(s), por ele não ter aprendido o que, na verdade, não lhe foi ensinado? Essa é a questão que precisa ser respondida claramente ao invés dos estudantes serem culpabilizados.

Considerando esta problemática, apresentamos na tabela a seguir, alguns exemplos de encaminhamentos realizados pelas escolas ao CAA, dos quais destacamos a informação da escola sobre a participação do estudante no período de distanciamento social da Pandemia Covid19, com objetivo de ilustrar nossas reflexões críticas. Os encaminhamentos foram realizados no ano de 2021, no período marcado pelo retorno às aulas presenciais, mas ainda durante a Pandemia Covid-19. No período, foram encaminhados 92 estudantes ao CAA, sendo que destacamos 20 casos como amostra da problemática de que poucas famílias deram devolutivas das atividades realizadas em casa, seja pelo celular ou apostila impressa.

Quadro 1 - Encaminhamentos ao CAA no ano de 2021 durante a Pandemia de COVID-19

Menina	3º ano	A família não acessou a plataforma, realizou atividades impressas 90%
Menino	3º ano	Falta de aparelho celular, computador e internet. Devolveram “o mínimo” de atividades
Menino	5º ano	Não acessou plataforma 0%
Menina	3º ano	A família não devolveu nenhuma atividade
Menino	2º ano	A família não retirou e não devolveu nenhuma atividade
Menina	2º ano	Devolutiva de 20% das atividades
Menina	2º ano	Devolutiva de 15% das atividades
Menina	1º ano	Escola não informou
Menino	3º ano	Escola não informou
Menino	2º ano	Usou plataforma e atividades impressas devolutiva de 100% no 1º semestre e de 25% no 2º semestre
Menina	3º ano	Escola não informou
Menino	Pré I	Dificuldade para acessar a plataforma, 100% das atividades não feitas por ele
Menina	2º ano	Celular incompatível com a plataforma, optou por atividades impressas, devolutiva de 100%
Menina	1º ano	Fez atividades impressas 100%
Menino	3º ano	Dificuldade para acessar a plataforma, devolutiva de 60% das atividades
Menino	1º ano	Fez atividades impressas 98% de devolutiva
Menino	4º ano	Sem acesso a internet, fez 20% das atividades impressas
Menino	1º ano	Busca ativa, não acessou a plataforma, não devolveu nenhuma atividade impressa
Menino	Maternal I	Retirou 2 blocos de atividades e devolveu apenas 1
Menino	Maternal I	Não consegue parar para fazer atividades, 0% devolutiva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Encaminhamentos ao C.A.A.

Dos 20 exemplos apresentados, vemos que apenas 05 deram devolutiva de mais de 50% das atividades propostas pela escola; se analisarmos, além do critério de retorno de atividades feitas, e considerarmos como estas atividades foram realizadas, se foram realizadas pelo estudante e em quais condições, levantaremos outras questões que colocam a avaliação sob dúvidas. Entendemos, portanto, diante dessa situação, que devemos analisar criticamente a forma como psicólogos e profissionais da educação avaliaram e tem avaliado estas queixas escolares e os desdobramentos dessa avaliação na vida escolar dos sujeitos. Para nós, essa perspectiva avaliativa apresenta muitas limitações de compreensão da realidade dos estudantes, mantendo-se unicamente no plano da aparência circunstancial do fenômeno avaliado.

Temos acompanhado os estudos de Patto (1984, 2000), Souza e Leal (2014), Machado e Souza (2001), Meira (2012), Franco (2009), Facci (2007) e de outros autores, a respeito da complexidade envolvida nas queixas escolares de problemas de aprendizagem e comportamento na escola. Como já anunciamos, o fenômeno do fracasso escolar foi estudado

desde a década de 1980 por Patto (1984), que denunciou os preconceitos e os estereótipos a que eram submetidos os estudantes, principalmente das escolas públicas de nosso país, no entanto, temos identificado que estes problemas ainda persistem na realidade educacional, pois as queixas escolares continuam ocorrendo, tornando-se um fenômeno constante e crescente, embora apresentem algumas inovações para (des)qualificar as diferentes esferas da cognição, emoções e do comportamento humano, de forma a dificultar sua compreensão e análise, como destacamos em nossa dissertação de mestrado (Souza, 2017).

Sobre as “novas roupagens” da queixa escolar, ressaltamos

Ao analisar um pouco a história das concepções sobre o fracasso escolar, percebe-se que tem sido mantida a ideia de indivíduos superiores e indivíduos inferiores em boa parte das produções. Continuam sendo localizadas no indivíduo as causas de suas dificuldades de escolarização. Percebe-se em relação ao fracasso escolar, que a partir das teorias raciais, vão surgindo ressignificações que causam descontinuidades, mas que também trazem continuidades. O que se fala sobre o tema não é absolutamente novo, mas é o velho com outra roupagem, com sentido apaziguador, conformador. Não são mais as diferenças de raça, mas, diferenças individuais, de aptidão ou resultado de um meio pobre em estimulação (Leal; Souza, 2014, p. 35).

Leal e Souza (2014, p.19) explicam que a expressão “queixa escolar” está envolvida no movimento presente no cotidiano escolar e que “encerra as dificuldades e contradições que compõem esse cotidiano, transparecendo insatisfação, negação, resistência, preconceitos, paralisação, estereótipos, frustração, cansaço e tantos outros aspectos”. Ainda no tocante à definição do conceito de queixa escolar, Souza (2000, p. 107) ressalta que ela demonstra uma insatisfação ou inadequação do estudante diante de padrões ou critérios estabelecidos pela escola ou pela sociedade e se materializam por meio dos encaminhamentos por “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem”.

Para compreendermos as determinações na produção das queixas escolares, adotamos como eixo de análise a relação recíproca de determinação entre sociedade e escola, sendo que Patto (1984; 1997) aponta a relevância em compreender o papel do (não) ensino na manutenção das desigualdades próprias das sociedades divididas em classes sociais e submetidas ao modelo conservador e ideológico de preservação do poder às elites e camadas favorecidas política e economicamente. Para validar a discussão acima, vale a referência a Marx e Engels (2007, p.47), quando afirmam:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual.

A escola, ao reproduzir os ideais neoliberais e hegemônicos da sociedade capitalista, torna-se instituição representante das ideias da classe dominante, sobretudo ao incorporar em seu cotidiano as concepções presentes nos discursos biologizantes, psicopatologizantes e medicalizantes, dentre outras formas de reprodução da ideologia mercadológica e empresarial das classes dominantes que corrobora a naturalização dos problemas de aprendizagem e culpabiliza os indivíduos isoladamente e a-historicamente por suas dificuldades, problemas e fracassos.

Ao assumir a ideologia da classe dominante nos seus discursos e práticas cotidianas para compreender os problemas e dificuldades dos estudantes, falta à escola, tal como afirma Martins (1977), ir à raiz dos problemas; falta à escola a análise crítica do fenômeno do fracasso escolar, identificar a perspectiva teórica que o construiu e, simultaneamente, desvelar a forma de pensar e interpretar a vida social da classe dominante que difundiu a ideologia de que esse conhecimento é real, perene e universal. Diante dessa reflexão, as autoras esclarecem que se faz necessário não apenas compreender a educação escolar, a escola e todos os sujeitos nela envolvidos da forma o mais fidedigna possível, mas, sobretudo, compreender a sociedade na qual a escola está inserida e suas múltiplas determinações, para não alimentarmos o falseamento ideológico oriundo das ideias preconceituosas da classe dominante que se apresentam nas definições e explicações do fracasso escolar na escola pública.

Em busca de compreender essas relações sociais e educativas no bojo da sociedade capitalista em que vivemos, e seus desdobramentos nas queixas escolares, destacamos que o discurso capitalista empresarial estimula a competitividade, o individualismo, o sujeito vencedor, assim, aqueles estudantes que não apresentam o desempenho esperado em avaliações, ou mesmo no cotidiano da sala de aula, ou que não se comportam como o desejado pela escola, são vistos como despreparados, problemáticos e/ou portadores de algum transtorno, deficiência e considerados menos capazes; compreensão própria das ideologias da classe dominante que encobrem e falseiam a realidade humana e social. Identificamos que nas concepções e explicações ideológicas e próprias da classe dominante sobre as dificuldades e problemas humanos que se apresentam na escola, são desconsideradas as verdadeiras causas de tais dificuldades, as quais são vistas como exclusivas do indivíduo, e são reconhecidas como próprias, individuais e naturais, como aponta Souza (2017).

Sobre esse processo de naturalização tão evidente na criação das queixas escolares, destacamos as reflexões de Machado e Souza (2001, p. 38):

“Naturalizar”, o que é isso? É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Aprisiona-se assim a diferença. Explicando melhor: quando sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem ideia sobre o que fazer, como se existisse algo fora de nosso alcance que nos impõe a existência de um objeto a ser analisado. As perguntas passam a ser, por exemplo, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Como se existisse “a criança que não aprende” em-si. Nos excluimos assim das práticas e das relações... As relações ficam estagnadas.

Machado e Souza (1997; 2001) ao elucidarem o fenômeno de “naturalização”, afirmam que os professores agem como se os problemas de aprendizagem manifestados pelos estudantes estivessem fora de seu alcance, inacessíveis a eles, como algo distante e ausente dos desdobramentos de sua prática pedagógica. Desta forma, como tenho vivenciado em meu trabalho no cargo de psicóloga escolar, os professores e gestores, mergulhados no cotidiano da escola e sem condições de analisar as múltiplas determinações envolvidas na produção das queixas escolares, atribuem a dificuldade exclusivamente aos estudantes, assumindo uma visão que isenta a escola e as práticas pedagógicas dos professores na incidência das dificuldades e problemas escolares apresentados pelos estudantes.

Identifico em meu trabalho como psicóloga, que os professores não consideram a relação ensino e aprendizagem, como um “par” que se complementa, e focam apenas na “não-aprendizagem” do estudante. Como afirmam Machado e Souza (1997), como consequência, ocorre a naturalização das queixas escolares, que leva a formas cristalizadas de compreensão desse fenômeno por parte dos professores e de outros sujeitos participantes da escola, situação, pouco ou nada contribui para o enfrentamento e superação do fracasso escolar, fenômeno que se reitera há décadas no interior da escola brasileira de forma geral e na escola pública especificamente.

Franco (2009, p. 5181) ressalta que as influências do pensamento liberal que se faz presente na educação, que considera o homem como “naturalmente humano”, leva os professores a formarem concepções naturalizantes e fragmentadas sobre os estudantes, as quais, reconhecem os seres humanos com que separados por um eixo normatizador, segundo o qual os estudantes não inseridos e/ou desviados, devem ser encaminhados, diagnosticados e consequentemente, psicopatologizados e rotulados como ‘problema’, ‘deficiente’, ‘imaturos’, dentre outras definições que os desqualificam. Indo ao encontro desta crítica, (Leal; Souza, 2014, p. 24) destacam:

Em lugar de lidar com as dificuldades como sendo “escolares”, como problemas no de escolarização, conduzindo a investigação para o “de ensino”, sua organização e estrutura, buscando encontrar os entraves que levam às dificuldades vivenciadas pelas crianças, em geral, os profissionais consideram a “queixa escolar” como um problema individual, de ordem intelectual ou emocional, circunscrito à criança. A partir dessa

concepção, que envolve a ideia de que cada indivíduo já nasce com determinadas aptidões e com um potencial intelectual pré-definido, a estratégia é a avaliação psicométrica e os encaminhamentos advindos dessa avaliação.

Ao analisar a forma como os psicólogos tradicionais e conservadores compreendem a queixa escolar, Souza (1997) ressalta que revela a utilização de um modelo teórico que compreende a queixa como um problema individual e pertencente naturalmente ao estudante. Essa interpretação, segundo a autora, não considera aquilo que se passa na escola e na sala de aula, não analisa as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem, e define as causas das dificuldades e problemas como se fossem de caráter estritamente psicológico, ou seja, decorrentes do movimento natural de desenvolvimento do indivíduo.

Souza (1997) ressalta ainda as consequências do predomínio deste modelo clínico da psicologia na compreensão dos problemas e dificuldades dos escolares; modelo esse que reduz as causas da queixa escolar a conflitos internos e muitas vezes inconscientes, aspectos emocionais, cognitivos, psicomotores e outros próprios do sujeito, modelo que tem consequências na atuação pedagógica dos professores, influenciando a sua forma de compreender os comportamentos manifestos, assim como as formas de pensar, sentir e existir dos estudantes na escola. Neste sentido (Leal; Souza, 2014, p. 24) afirmam que

[...] questionar as relações no contexto escolar ou o próprio processo ensino-aprendizagem não é o mais comum em relação aos profissionais de psicologia, pois tradicionalmente a psicologia tem explicado as dificuldades escolares como resultantes de dificuldades emocionais, conflitos internos, problemas de adaptação, falta de habilidade motoras, quociente intelectual baixo, imaturidade, problemas no desenvolvimento ou outros aspectos individuais.

Souza (1997, p. 32) ainda acrescenta que a adesão dos psicólogos a visão psicologizante ou medicalizante decorrente do modelo clínico de compreensão dos indivíduos, trata-se de "reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e /ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo", fato que encobre as arbitrariedades e os estereótipos dirigidos aos estudantes, principalmente àqueles oriundos das classes populares e trabalhadores que encontram-se no interior das escolas públicas do Brasil.

Facci (2007) ressalta que o problema do fracasso escolar ainda assola nosso país, afirmação que vai ao encontro dos dados que apresentamos no início do capítulo e por isso, sejam a psicóloga como também as professoras da escola, não podem ficar alheios à essa situação, pois o fracasso escolar se manifesta pela exclusão, abandono e reprovação que são submetidos os estudantes no interior da escola.

Para a autora o não acesso aos conhecimentos científicos perpetua-se cotidianamente e tem impedido ou dificultado que estudantes de compreendam a realidade e participem dela de forma crítica, para que assumam o papel de sujeitos sociais conscientes e transformadores da sociedade. Os estudantes que não estão se apropriando do conhecimento científico que deveria ser veiculado na escola, por diversos motivos, ficam deslocados, à margem da sociedade e acabam tomando para si um fracasso que não é seu, mas de um sistema educacional que veladamente discrimina e excluiu crianças e jovens da possibilidade de apropriação e objetivação por meio dos conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade ao longo do processo histórico.

Há que se realizar severa e contundente crítica a escola atual, a qual não cumpre a sua função social de humanizar os seres humanos. Pelo contrário, ao imbuir-se da ideologia que prega o valor da educação escolar que prepara para a vida, tão difundida nos meios de comunicação e mídias sociais em nosso país, não cumpre essa tarefa, pelo contrário, mantém os sujeitos no plano do seu desenvolvimento mais elementar. A escola atual, por reproduzir os interesses da classe dominante de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, torna-se mero instrumento de difusão ideológica da burguesia e distancia-se de uma escola emancipatória. Dados esses motivos, Viotto Filho (2009; 2012, 2019; 2022) tem defendido a necessidade de superação da escola atual por dentro dela mesma, e construção de uma escola-comunidade, uma escola de natureza histórico-crítica e voltada ao processo de emancipação humana e social.

Para Viotto Filho (2019), a escola-comunidade, nascendo desde o interior da escola atual e como sua contradição, será estruturada pelos sujeitos dela participantes, principalmente os educadores e, acrescentamos que as psicólogas escolares devem participar desse processo. Para o autor, há que se pensar a escola, portanto, como lugar de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação dos estudantes visando a sua humanização, e não mais como espaço de adaptação e sujeição aos interesses da classe dominante. O movimento de adaptação e seu representante imediato, a sujeição ao modo de produção capitalista, alimenta a competição, o individualismo e a discriminação, fenômenos sociais que engendram diversos preconceitos e a exclusão de crianças e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento definidos nas queixas escolas.

Na escola-comunidade, afirma Viotto Filho (2019), os processos de ensino e avaliação dos estudantes deverão considerar os sujeitos nas suas múltiplas determinações, pois reconhecidos de acordo com a sua situação social de desenvolvimento, tal como temos defendido nesta tese de doutorado. Concordando com o autor, defendemos que a avaliação

precisa inserir-se no processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização, e a escola-comunidade ao cumprir sua função social como escola histórico-crítica, alavancará o processo de emancipação dos seres humanos que, coletivamente, trabalharão para a emancipação social e construção de uma nova sociabilidade que nascerá das contradições da sociedade atual (Viotto Filho, 2009; 2012, 2019; 2022).

É importante lembrar que Collares e Moysés (1996), desde os anos 1990, tem evidenciado a existência de uma ampla rede de preconceitos firmemente arraigados entre profissionais da área educacional e da saúde em relação aos estudantes das classes populares e trabalhadoras e seus familiares, especialmente os estudantes pobres e negros. Sobre esta questão, Meira (2011) amplia essa constatação e alerta que não são apenas as crianças pobres e negras que sofrem preconceito nas escolas, pois

As práticas de exclusão têm se voltado também para outros grupos nas escolas públicas e privadas: os homossexuais, os gordos, os muito magros, os que não se vestem com as roupas da moda, os tímidos etc. Enfim, todos aqueles que de algum modo não correspondem aos modelos tidos ideais e que, por isso, são considerados diferentes ou inferiores (Meira, 2011, p. 123).

A partir dessa constatação, Souza (1997; 2010) ressalta que as queixas psicológicas que ocorrem com maior frequência na escola, não se manifestam nas crianças devido a questões emocionais naturais, mas sim, resultante de uma síntese de muitos fatores relacionados às dificuldades que se apresentam durante o processo de escolarização. Neste sentido, atribuir as causas dos problemas de escolarização foi e continua sendo uma prática de psicólogos denominada de “psicologização”, esta forma de compreender a queixa escolar deixou um legado na área educacional que vemos instalado ainda nos dias de hoje. A este respeito, Meira (2012, p. 91) esclarece que,

Entendemos por psicologização a utilização recorrente de explicações de caráter psicológicos para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social. Na educação, a psicologização se faz sentir tanto na disseminação de conceitos psicológicos no âmbito das teorias educacionais, quanto nas formas psicologizantes por meio das quais nas escolas são analisados cotidianamente os múltiplos fatores envolvidos nos s de ensino e aprendizagem.

Meira (2019) explica que na educação, vemos a psicologização marcar presença nos ideários pedagógicos e nas práticas educacionais, se expressando em três formas, nas quais as emoções atrapalham a aprendizagem, ou então, que crianças que têm problemas para aprender possuem distúrbios emocionais e por último, que se faz necessário desenvolver a inteligência emocional das crianças. A tradição subjetivista e idealista da psicologia sustenta a

premissa de que as emoções podem prejudicar a aprendizagem e assim, fragmenta-se o sujeito e seus processos psíquicos.

No entanto, mesmo após tantos avanços nos estudos em relação as queixas escolares, nos deparamos no dia a dia em minha prática como psicóloga, com explicações imediatistas e fragmentadas, oriundas de concepções psicologizantes sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Tais explicações pseudocientíficas feitas por professores e também por psicólogos, limitam-se ao plano individual, focam exclusivamente no sujeito e na sua relação direta com seus familiares, como se as dificuldades fossem resultantes de problemas em seu “meio”. Sobre este problema, Facci (2015, p. 3) afirma que tais questões que permeiam a avaliação apresentam-se ideológicas, pois não consideram os fatores sociais, culturais e as (não) possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado e outros objetos culturais desenvolvidos, os indivíduos que vivem numa sociedade desigual. Para a autora,

Chama a atenção o fato de fazer uma relação direta entre características de personalidade, desempenho escolar e incentivo que os pais dão para estudar, como fatores que podem explicar o processo de escolarização de alunos, numa postura que individualiza os problemas e não leva em conta a historicidade dos fenômenos e a base material que tem produzido um elevado índice de alunos que estão fracassando na escola.

Na mesma linha de análise, Franco (2009) e Meira (2003) consideram a queixa escolar como uma síntese de muitas relações, que só poderão ser superadas a partir de uma atuação consciente e crítica, comprometida com o projeto de desenvolvimento humano. Esta atuação exige a participação de todos os envolvidos na constituição da queixa escolar. Facci (2015, p. 11) aponta as dimensões que a avaliação das queixas escolares deve abarcar

Quando o aluno é encaminhado ao psicólogo para ser avaliado a ação do profissional deve ocorrer em vários âmbitos, levando-se sempre em conta, primeiramente, a totalidade das relações sociais que produzem o fracasso escolar, mas não deixando de compreender esse indivíduo que está na escola e que ainda não se apropriou, muitas vezes, da leitura, da escrita e conteúdos da matemática. A análise do singular (o indivíduo), do particular (o contexto escolar) e da universal (a sociedade), deve fazer parte deste processo.

Entender a queixa escolar por meio de uma perspectiva crítica envolve a ruptura com concepções adaptativas sobre o processo de desenvolvimento humano e a adoção de um olhar ampliado que considera, segundo Souza (2009, p. 180)

a) os fenômenos escolares enquanto produtos do de escolarização, constituídos pelas dimensões institucional, pedagógica e relacional; b) o desenvolvimento humano e a aprendizagem enquanto s inseparáveis, articulando as dimensões biológica, psicológica e histórica dos indivíduos; c) a necessidade de construir instrumentos

psicológicos de aproximação e de conhecimento da realidade que permitam compreender a complexidade dos fenômenos educativos; d) a consideração da dimensão educativa no trabalho psicológico.

Mobilizados por este compromisso da psicologia em possibilitar condições objetivas para que o desenvolvimento humano dos estudantes ocorra de forma qualitativa, concordamos com os apontamentos de Franco (2009), Meira (2003), Souza (1997; 2000; 2009) e Facci (2015) e nos propomos a estudar as concepções presentes nas queixas escolares e analisar esta problemática articulando as relações existentes entre o indivíduo, seu contexto escolar e a sociedade capitalista.

No intuito de aprofundar a discussão acerca das determinações do fenômeno social da queixa escolar, continuaremos no próximo item, com a exposição sobre as concepções que levam a culpabilização e rotulação dos estudantes, esclarecendo os aspectos envolvidos na patologização e medicalização dos mesmos e implicações em sua vida escolar, familiar e social.

2.1 Patologização e medicalização: A biopsicologização da educação e da vida

*Vivemos a Era dos transtornos...
Uma época em que as pessoas são despossuídas,
De si mesmas,
Capturadas-submetidas...
Na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas,
Antigos e novos...
Cosmeticamente rejuvenescidos,
Ou reinventados!!!
Collares e Moisés (2013, p.44)*

Torna-se cada vez mais frequente, no contexto educacional, a premissa de que as crianças que de algum modo não se adaptam à escola possuem distúrbios psicológicos, sendo que esta concepção, segundo Meira (2012) demonstra unanimidade. A autora explica que esses diagnósticos têm como base um conceito normatizador, ou seja, uma concepção de normalidade padronizada e abstrata a respeito dos estudantes. Aqueles estudantes identificados como desajustados, transtornados e deficientes, extrapolam no todo ou de forma parcial, sendo que a autora utiliza a seguinte afirmação para complementar sua compreensão:

A sociedade decide pela normalidade ou anormalidade dos indivíduos, tendo como parâmetro uma “norma psicológica” constituída por um conjunto de características previamente definidas como saudáveis. Esta norma social fornece os elementos que configuram o “tipo psicológico ordinário”; em outras palavras, o sujeito que pode ser considerado normal (Meira, 2012, p. 97).

Atualmente, entendemos que a exclusão vivenciada pelos estudantes, tem muitos efeitos nocivos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, pois os preconceitos sofridos tem como consequência a estigmatização dos comportamentos e formas de existir desses estudantes no espaço escolar. Meira (2012) busca a explicação para esse fenômeno social e esclarece que desde a Grécia antiga os corpos dos seus escravos eram marcados, assim como dos criminosos e aqueles sujeitos considerados traidores; tratavam-se de marcas ou sinais impressos com objetos cortantes ou fogo. Estes sinais denominados “estigmas” identificavam os indivíduos que deveriam ser evitados nas relações sociais, e afirmavam, “para que exista o normal, faz-se necessário demarcar com clareza os comportamentos desviantes [pois], ao nos depararmos com a anormalidade e a imperfeição do outro, estamos confirmando nossa normalidade”, conforme explica Meira (2019, p. 233).

Na sociedade moderna, as marcas corporais foram substituídas por outros tipos de estigmas que indicam que determinados indivíduos ou grupos de indivíduos não podem obter plena aceitação social. Sobre este padrão de normalidade, determinado pela sociedade e que acaba causando sofrimento psíquico nos sujeitos, Meira (2012, p. 98) destaca que,

Essa identificação entre normalidade social e modelos desejáveis de saúde mental é particularmente visível nos meios educacionais. Diariamente, alunos são “diagnosticados” como “díficeis”, “desequilibrados”, “depressivos”, “maníacos”, “bipolares”, “agressivos”, “introvertidos”, e muitos passam a engrossar a fila de espera para atendimento em serviços públicos de saúde em todo o país.

Vemos que os profissionais da escola tomados por concepções a-históricas acerca do psiquismo humano, assumem a psicopatologização de crianças e jovens com dificuldades escolares como algo natural; a escola tradicional, por sua vez, por meio de suas práticas cotidianas e pedagógicas e, também, utilizando as avaliações padronizadas, reforça o estigma em torno da criança que apresenta os chamados transtornos de atenção e comportamento, rotulando-a de ‘aluno-problema’ (Viotto Filho; Silva, 2022, p. 210).

Meira (2012, p. 99) questiona o motivo da sociedade fabricar preconceitos e concorda com Collares e Moysés (1996) na compreensão que os preconceitos se mostram essenciais em sociedades que difundem a igualdade entre os homens, mas que se constituem por meio da desigualdade social e educacional. É justamente por conta da desigualdade que a sociedade e suas instituições tal como a escola, veiculam preconceitos e mitos com objetivo de manter o sistema social, pois, nessa dinâmica, as desigualdades sociais existentes não são questionadas e justifica-se que as pessoas não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos.

Soares (1997, p.58) realizou crítica contundente aos processos de avaliação realizados nas escolas brasileiras à época da publicação do seu texto, no entanto, a situação

pouco se modificou na escola atual em que a avaliação, tal como afirma a autora, “sob uma falsa aparência de neutralidade e objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais”. Enfatiza a autora que a avaliação escolar restringe os estudantes e orienta-os na direção mais conveniente à manutenção da hierarquia social própria do sistema capitalista (Soares, 1997).

Franco, Mendonça e Tuleski (2020, p. 38), mobilizados pela necessidade da análise crítica sobre as queixas escolares, também indagam a respeito desse processo de culpabilização e medicalização, como destacamos a seguir e questionam

Realmente todas as crianças atendidas nos setores de saúde, encaminhadas ou não pelas escolas devido a “problemas de aprendizagem” necessitam ser medicadas? Quando (idade/série) efetivamente as crianças são encaminhadas para diagnóstico e tratamento? Poderia haver outras práticas não medicamentosas, capazes de atender às necessidades de aprendizagem dessas crianças, nas diversas faixas etárias e, mais especificamente, na faixa etária em que ocorre maior número de encaminhamento, diagnóstico e emprego da medicação? Que setores públicos poderiam ser mobilizados para atender a essa demanda, além da esfera da saúde? As respostas a essas indagações não são simples, pois não podemos ignorar o quadro educacional existente no Brasil, principalmente quando o fenômeno estudado localiza-se na interface entre saúde e educação pública. Os dados governamentais, por exemplo, demonstram o quanto a escola, cada vez mais, se defronta com o “não aprender” no interior das salas de aula.

Consideramos de extrema relevância os questionamentos elaborados pelos autores a respeito do processo de compreensão dos problemas de aprendizagem; como tem sido o acolhimento dessa queixa por parte dos serviços de educação e saúde, assim como, as consequências e desdobramentos destas ações na vida escolar das crianças e jovens. Desde essa realidade constatável de construção social do fracasso escolar nas escolas, nos propomos refletir, analisar e defender nesta tese, alguns caminhos, considerando a minha experiência como pesquisadora do GEIPEE e, sobretudo, a minha atuação como psicóloga escolar da Secretaria da Educação de Presidente Prudente/SP. Neste sentido, então, seguimos estudando, refletindo e nos respaldando em autores histórico-culturais e críticos para subsidiarem nossos estudos para compreendermos criticamente o processo de biologização das questões educacionais de forma geral e as queixas escolares dirigidas às crianças e jovens da escola pública.

Facci, Silva e Ribeiro (2012) destacam a relevância no questionamento sobre o processo de ¹medicalização na escola, pois verificam um esvaziamento da crítica e um movimento de retrocesso no que se refere a forma de compreender o fracasso escolar. Torna-se

¹ Ver mais em: TULESKI, C. S.; FRANCO, A. F. (Orgs). O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento. Nau Editora, 2019.

preocupante constatar que desde a década de 1990 os fenômenos do fracasso escolar e da medicalização têm caminhado juntos, conforme identificamos na citação abaixo, formulada por Collares e Moysés (1994, p.26) nas seguintes palavras:

A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade. Ante índices de 50, 70% de fracasso entre os alunos matriculados na 1ª série da Rede Pública de Ensino brasileira, o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar e a política educacional raramente são questionadas.

Meira (2012; 2019), Eidt e Martins (2019), Figueiredo (2019) e demais autores e pesquisadores atuantes na área da educação e da saúde têm apontando a problemática da prática medicalizante no interior da sociedade e da escola. Sobre este fenômeno, Tuleski e Franco (2019, p.9-10) ressaltam no livro intitulado “O lado sombrio da medicalização da infância”, a necessidade de

Pensar as contradições que permeiam o uso de medicamentos como única forma de tratamento e muitas vezes a primeira, principalmente no interior de uma sociedade na qual tudo se transforma em mercadoria para a obtenção de lucro. Nesse jogo, no qual a saúde do usuário é relativizada, predominam a produção, a distribuição e o consumo desenfreados, induzindo os indivíduos a pensarem que os males do mundo se resolvem com uma boa dose de medicamentos ou outras substâncias.

Eidt e Martins (2019) fazem uma análise histórica sobre a medicalização e demonstram sua antiga relação com o higienismo e a eugenia na sociedade e na educação. Campos e Sant’ana (2019), apresentam estudos acerca da ação e dos riscos do uso do metilfenidato, pois trata-se de um medicamento estimulante do Sistema Nervoso Central (SNC). As autoras levantam um alerta de que existem poucos estudos sobre as consequências do uso do psicoestimulante durante longa data e que se faz necessário questionar se o aumento de diagnósticos é de origem neurológica, ou se ocorrem por questões sociais e educacionais. Mais estudos são necessários e as autoras afirmam que é preciso estarmos alertas e utilizarmos outras ferramentas para que menos crianças utilizem de forma contínua, essas medicações que agem no sistema nervoso.

Uma pesquisa que está sendo realizada em alunos matriculados na rede pública municipal do Paraná, nos municípios de Rio Bom, Ponta grossa, Cambé e Cascavel, tem evidenciado que crianças encaminhadas para avaliação e atendimento com queixas de agitação, desatenção, impulsividade e dificuldades de aprendizagem, são na maioria atendidas pela concepção biologicista e naturalizante, o que leva a utilização de medicação (Mendonça; Scherer; Coelho; Tuleski; Franco; Ferracioli; Pereira, 2019). Os autores da pesquisa chamam

atenção de que foram identificados muitos alunos medicados desde a Educação Infantil e verifica-se um aumento da medicalização quando os alunos chegam ao Ensino Fundamental.

Muitas pesquisas foram realizadas por autores, como Collares e Moysés (1994), porém não vemos o uso de medicamentos diminuindo, na verdade o processo de medicalização é crescente, por isso outros autores continuam discutindo essa problemática (Tomeix; Tuleski; Franco, 2021), (Leonardo; Silva; Leal, 2020), (Tuleski; Franco, 2019), (Eidt; Martins, 2019), (Colaço, 2019), (Niero; Franco, 2019), (Mutarelli; Souza, 2019) E (Vieira; Tuleski, 2019).

Asbahr (2012) ressalta a reedição das queixas escolares baseadas no modelo organicista, que a partir dos dados de pesquisas atuais, continuam muito presentes, nas quais são enfatizados os aspectos biológicos, tal como verificamos atualmente nas explicações dos diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outros transtornos e psicopatologias ‘diagnosticadas’ na escola. Tais concepções com viés psicologizante e biologizante tem aumentado o número de estudantes encaminhados aos serviços de psicologia, para que sejam “laudados” por meio de um diagnóstico que explique cientificamente, como afirmou Asbahr (2012), a exclusão do estudante do processo de escolarização e consequente apropriação qualitativa do conhecimento. Segundo a autora, professores, coordenadores e outros profissionais da educação, “anseiam por um ‘lugar’ a que possam encaminhar seus alunos para que eles sejam avaliados ‘psicologicamente’. Anseiam por um laudo revelador do porquê tal aluno não aprende” (Asbahr, 2012, p. 94).

Essa situação laudatória, também identifiquei em minha atuação como psicóloga no CAA, quando Diretores de escolas e Coordenadores pedagógicos encaminham crianças para o nosso atendimento e com frequência, esperam um laudo psicológico que ateste que determinado estudante apresenta dificuldades para aprender; documento científico coloca a criança em foco impregnando-a de um rótulo de natureza psicopatológica, isentando a responsabilidade da escola, desfocando a sua tarefa fundamental e pedagógica de ensinar crianças e jovens os conteúdos necessários para o avanço no seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização para a vida em sociedade.

Desde a década de 1990, (Collares; Moysés², 1994, p. 31) alertam que as concepções organicistas têm tido espaço garantido no contexto escolar, o que causa uma modificação na dinâmica e relações sociais e educativas entre os sujeitos presentes na escola,

² Para mais informações Moysés e Collares (2012) O lado escuro da Dislexia e do TDAH In: Facci, Meira e Tuleski (2012) A exclusão dos “Incluídos” Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos s educativos.

pois “o espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar”. Meira (2012, p. 77-78) acrescenta

A articulação mais consistente desse discurso falseador demanda a utilização de explicações advindas de variados campos da ciência, especialmente no que se refere às teorias sobre o homem. É nesse contexto que a psicologia dá uma de suas maiores contribuições para a manutenção desse movimento de impedimento de acesso das crianças pobres aos bens culturais: o pressuposto de que nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares. Em síntese, a escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais.

Assim como nos estudos e apontamentos dos autores, verificamos em minha atuação como psicóloga e pesquisadora em educação e desde a elaboração de nossa dissertação de mestrado e agora nessa tese de doutorado, que as queixas escolares levam ao encaminhamento de estudantes para avaliações tradicionais, baseadas em concepções a-históricas, biologizantes e naturalizantes sobre o desenvolvimento humano, levando a graves consequências como a patologização e medicalização dos processos educacionais e da vida das crianças. Mas qual o significado do fenômeno social de biologização? O termo biologização, segundo Meira (2012, p. 78-79) se refere a utilização,

De explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da biologia. Trata-se desse modo do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo e, muito particularmente, para o organismo do indivíduo. [...] Tais “explicações”, repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

Como Meira (2012, p. 79) esclarece, com essa perspectiva biologizante, acredita-se que as crianças que apresentam problemas escolares, as manifestam por causa de disfunções neurológicas congênitas ou provocadas por lesões, medicamentos e outros agentes químicos, que “interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc”. Concordamos com a autora, pois verificamos essas concepções fortemente presentes nas falas de professores e gestores das escolas com quem trabalhamos no CAA, cujos dados foram coletados durante as visitas de acompanhamento e orientação escolar.

Segundo Collares e Moysés (1994, 2001, 2011) e Meira (2012,2019) o termo medicalização se refere ao movimento de transmutação de situações de ordem política, social e psíquica em questões médicas. Tenta-se justificar as causas dos conflitos e dificuldades existenciais da vida cotidiana, se remetendo ao campo da medicina. As autoras afirmam que,

Esse processo de medicalização ocorre em escala crescente nas sociedades ocidentais e, na maior parte das vezes, representa a pura biologização de conflitos sociais. Como elemento final comum recorre-se ao reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos poderiam ser explicados por - e reduzidos a - características individuais (Collares; Moysés, 1997, p.26).

Para Collares e Moysés (2012) esse fenômeno denominado por Ivan Illich de medicalização, se constitui em ideias nas quais as questões sociais são vistas como decorrentes de problemas que se originam e podem ser solucionadas no campo médico, Illich alertou a respeito da ampliação e extensão do poder médico, que encerravam as possibilidades das pessoas de administrarem seus sofrimentos e frustrações que surgem na vida e em situações ligadas a morte, como consequência as dores da vida transformam-se em doenças. Em relação ao reducionismo biológico destacamos que,

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas (Collares; Moysés, 2012, p. 108)

Meira (2019) também se remete a Ivan Illich como autor do termo “medicalização”, que no livro *“A expropriação da saúde: nêmesis da medicina”*, onde o autor já alertava que o poder médico estava patologizando as dores da vida. A autora ainda diferencia o fenômeno da medicalização da medicação, que trata de prescrever medicamentos para algum tratamento, sendo a medicamentação definida como o abuso na utilização de medicamentos.

Temos vivenciado na prática e concordado com os estudos de Collares e Moysés (2012, p. 109) de que “o processo de medicalização da vida de crianças caminha ao lado da medicalização da educação pelo mecanismo de invenção das “doenças do não-aprender”. Segundo as autoras, cria-se um ciclo de dependência, pois a medicina afirma a existência desses transtornos, se coloca como solução e oferece a medicação para o tratamento, sendo que essa dinâmica tem se intensificado no interior das escolas e chegou nas famílias, cujas mães procuram remédios para melhorar o desempenho dos seus filhos na escola, como constatamos diante da solicitação das mães e pais durante as nossas reuniões realizadas no CAA. Sobre esse grave problema, Meira (2019, p.226) ressalta

A medicalização dos s de ensino e aprendizagem, que dissemina e consolida a concepção de que dificuldades de aprendizagem e comportamento são produtos de doenças e/ou deficiências ou transtornos dos alunos (que denominamos de medicalização da educação), e a prática de encaminhamentos dessas crianças e jovens “problemáticos” para a realização de diagnósticos e tratamentos (a medicalização na educação).

Expomos em Souza (2017) o quanto a problemática da medicalização incidia e reiteramos, ainda incide, sobre as escolas de Presidente Prudente, assim como, se faz presente na maioria das escolas de nosso país. Na época da dissertação, identificamos em nossas observações na escola, que a profecia autorrealizadora impressa nos diagnósticos se confirma, sobretudo porque a crença nos critérios médicos no qual o diagnóstico é baseado e, simultaneamente, a crença na legitimidade científica que o acompanha, quando incorporada pelos sujeitos, torna-se realidade em suas vidas. Uma vez impressos nos pensamentos dos sujeitos, pois muitos estudantes respondem e se comportam na escola de acordo com as características impressas no seu diagnóstico, reconhecendo-se, assim, como "alunos-problema", a profecia se realiza e, por conta disso, temos uma “epidemia” de TDAH, Dislexia, Disgrafia e outros “dis” na escola.

Eidt e Tuleski (2007, p. 233) evidenciam que muitas crianças têm recebido diagnósticos e têm sido medicadas devido a hiperatividade ou desatenção cada vez mais precocemente. As autoras destacam que este transtorno se apresenta como uma forma de justificar o fracasso escolar “de um número expressivo de crianças, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo não-aprender e isentando de qualquer análise o contexto escolar e social onde estão inseridas”.

Temos verificado, a partir do meu trabalho como psicóloga escolar, que a onda de diagnósticos se apresenta por “modismos”, que de tempos em tempos vão se reformulando, pois acompanhamos um período de muitas hipóteses diagnósticas de Deficiência Intelectual, Dislexia, posteriormente de TDAH, depois de Alteração no Processamento Auditivo e, atualmente, vemos uma “epidemia” de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pesquisas realizadas por autores como Collares Moysés e (2013), Asbhar (2012), Santos e Leonardo (2014), Tulescki e Chaves (2012), Meira (2012,2019), Eidt e Cambaúva (2012), apresentam consonância com nossas vivências como psicólogos e pesquisadores na escola, como também identificam Facci, Meira e Tuleski (2012).

Para ilustrar essa questão, a tabela abaixo contém dados a respeito dos estudantes matriculados na rede municipal de Presidente Prudente no ano de 2023, com diagnósticos concluídos e inseridos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Podemos verificar que os diagnósticos de TEA e de Deficiência Intelectual se sobressaem em relação aos outros.

Quadro 2 - Diagnóstico de estudantes do Atendimento Educacional Especializado

Diagnóstico	Quantidade de estudantes
Altas Habilidades/Superdotação	02
Transtorno do Espectro Autista	445

Baixa visão	18
Deficiência Física/ Paralisia Cerebral	16
Deficiência Física/Cadeirante	09
Deficiência Física/Outros	69
Deficiência Intelectual	124
Deficiências Múltiplas	28
Síndrome de Asperger	07
Síndrome de Down	43
Surdez leve ou moderada	14
Surdez severa ou profunda	11
Transtorno Desintegrativo da Infância	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Coordenação do AEE- Seduc

A consequência deste modelo clínico no espaço escolar é o esvaziamento da especificidade da escola. Como afirmam Collares e Moysés (1994, p. 31) “uma instituição social em que seus atores - os profissionais da Educação, rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem”; a escola torna-se o espaço da psicopatologização dos estudantes e, conseqüentemente, grande difusora da culpabilização desses sujeitos pelas queixas de dificuldades de aprendizagem.

Santos e Leonardo (2014), Souza (2010), Meira (2012), Collares e Moysés (2011), ressaltam essas tendências em explicar as queixas de dificuldades de aprendizagem ou de comportamento dos estudantes, atribuindo-lhes possíveis disfunções neurológicas próprias de cada sujeito singular, sendo a mais presente nos diagnósticos o TDAH. Meira (2012, p.82) ao analisar o diagnóstico de TDAH, faz o seguinte alerta,

Tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Sem essa reflexão o resultado é inevitável: muitas crianças absolutamente normais podem iniciar uma carreira de portadores de dificuldades de aprendizagem de maneira semelhante àquela analisada por Goffman (1982) em relação aos considerados doentes mentais pela sociedade.

Não podemos isentar a análise da relação existente entre o aumento das práticas medicalizantes com os interesses obscuros da indústria farmacológica, que tem se mostrado um mercado em expansão sobretudo no interior das escolas. Sobre esse prisma, (MEIRA, 2012, p. 90), evidencia “a indústria farmacêutica tem ocupado atualmente lugar central na economia capitalista, porque tem sido capaz de utilizar de forma eficiente concepções equivocadas e amplamente enraizadas no senso comum sobre doença e doença mental”, processo que alimenta

a ilusão de conseguir resolver os problemas “por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos”.

Esta crítica também realizada por (Viotto Filho; Salomão; Nunes, 2022, p. 229) denuncia que “a visão organicista e patologizante sobre o TDAH existe e é defendida por muitos autores representantes das ciências médicas e biológicas”, pois o chamado transtorno tem impulsionado o desenvolvimento da indústria farmacêutica e como consequência, “alimentado os arroubos medicalizantes da sociedade capitalista”. Os autores argumentam que,

Esse processo impetrado pela escola e corroborado pela medicina e pelo Sistema de saúde, de instalação de um transtorno comportamental na criança com dificuldades de aprendizagem escolar, tem se mostrado perverso e excludente, pois, de certa forma, coloca um rótulo de 'aluno problema' que demarcará sua vida escolar por um longo período e poderá causar dificuldades de escolarização (VIOTTO FILHO, SALOMÃO e NUNES, 2022, p. 228).

Figueiredo (2019, p. 101-102) propõe uma reflexão sobre o ato de medicalizar, que pode estar relacionado a uma sociedade que olha os acontecimentos de forma rápida, busca respostas objetivas para as causas e tratamento dos fenômenos. O autor afirma que “medicalizar talvez tenha a ver com esquivar-se de responsabilidade, amenizando intempéries com explicações puramente biológicas”.

Diante da problemática envolvida na patologização e medicalização dos estudantes, nos vemos responsáveis por sistematizar formas de ação, baseadas nos princípios ético-políticos da psicologia, que possibilitem o enfrentamento das práticas medicalizantes fortemente demarcadas no campo educacional. O argumento de Collares e Moyses (2012, p. 151), ainda demonstra atualidade, “a cada um de nós cabe decidir se nos deixaremos cooptar pela engrenagem dos vendedores de doença ou se ficaremos ao lado das crianças, da vida. Essa resistência é em defesa da vida”.

2.2 Propondo um olhar crítico...

Comentamos a respeito da exclusão da possibilidade de apropriação qualitativa dos conhecimentos científicos a que muitos estudantes estão submetidos, mesmo estando inseridos nas escolas. Esta “exclusão dos incluídos”, denominada por Meira (2011), demonstra-se grave e precisa ser discutida, não apenas com intuito de denunciá-la, mas de buscar alternativas para o seu enfrentamento, para que possamos realizar o verdadeiro projeto da escola pública, qual seja, o de transmitir o legado dos conhecimentos construídos pela humanidade a todos, indistintamente.

Ressaltamos que ao falarmos dos problemas de aprendizagem e das queixas produzidas nas relações escolares, não desconsideramos a existência de estudantes que possuem reais problemas orgânicos, comprometimentos cognitivos que dificultam a apropriação de conceitos, no entanto, alertamos o quanto a queixa escolar e os pseudodiagnósticos tem ocorrido de forma indiscriminada no interior da escola, imprimindo psicopatologias sobre as crianças, sem a criteriosa análise das determinações sociais, históricas e culturais determinantes desse fenômeno escolar.

Desta forma, àqueles estudantes que são diagnosticados com transtornos de aprendizagem são submetidos a tratamentos medicamentosos psicotrópicos, na maioria das vezes, sem necessidade, ou seja, crianças e jovens em idade escolar, sem comprometimentos orgânicos ou neurológicos, são tratados como “portadores” de doenças neurológicas e/ou psiquiátricas, ainda que não comprovadas cientificamente. Essa situação indiscriminada de imprimir rótulos psicopatológicos em crianças e jovens da escola precisa ser criticado, pois muitos estudantes acabam por serem excluídos, muito precocemente, do processo de escolarização.

Alertamos o quanto a banalização e excesso de diagnósticos e a “epidemia” de transtornos neurológicos tem ocorrido no contexto escolar, situação que alimenta a psicopatologização do educacional e retira do professor o seu papel principal, qual seja, ensinar os estudantes utilizando os conhecimentos da pedagogia, psicologia e outras ciências educacionais que podem contribuir para a elaboração e organização de práticas que possibilitem um processo de aprendizagem e desenvolvimento que respeite a situação social dos mesmos e atenda às necessidades dos estudantes.

Diante deste cenário, Meira (2012) propõe o rompimento com esse olhar patologizante, que atribui ao estudante com indisciplina um suposto diagnóstico de TDAH. A autora convida-nos a mudar o foco, e assim como Freller (2001), que nos orienta a “captar situações e contextos que produzem a indisciplina”, evitando, assim, a culpabilização do sujeito. Segundo a autora,

Talvez então fosse possível trazer para o centro desse debate situações de miséria social que produzem sentimentos de desesperança; a disseminação de modelos violentos e “hiperativos” em todos os espaços sociais; o desinteresse pelos problemas coletivos e exacerbação o individualismo; a degradação das escolas públicas; a inadequação das propostas pedagógicas; a desvalorização dos professores; os relacionamentos sociais opressivos e desumanizadores (Meira, 2012, p.86).

Meira (2012, p. 100) questiona se todas as crianças que manifestam dificuldades durante a escolarização, realmente têm distúrbios e transtornos emocionais. A autora afirma

que, certamente, nem todas as crianças possuem tais problemas, no entanto, foram psicopatologizadas, e enfatiza que a exclusão por meio da patologização dos sujeitos é inerente ao movimento que tenta ocultar as desigualdades sociais. Neste sentido, ressalta a necessidade de uma atuação crítica do psicólogo, para que consiga romper com práticas tradicionais e fundamentos epistemológicos positivistas e naturalizantes, em busca de estabelecer posicionamentos histórico-sociais e dialéticos em relação a sociedade, a educação e a própria psicologia. A autora faz ainda, um chamamento ao profissional psicólogo, ressaltando a necessidade em “se comprometer de fato com o rompimento com a patologização, tomando como objeto de ação e reflexão o encontro entre os alunos e a educação, contribuindo para que a escola cumpra seu papel social” (Meira, 2012, p.103).

Diante do fenômeno da psicopatologização presente na sociedade e na escola, Costa (1994, p.13) faz o seguinte alerta,

A psicofarmacologia pode muito bem descobrir as drogas que diminuem a “depressão” dos indivíduos; a genética pode determinar qual a origem cromossômica de cada suspiro, grito ou gemido que venhamos a dar, mas o que nenhuma das duas pode fazer é criar um sujeito moralmente responsável pelo que faz, diz ou sofre.

A autora cita a afirmação de Jurandir Freire Costa (1994) que os “hormônios e genes não criam valores”, e toma a reflexão do autor para nos deixar um alerta no tocante à importância em se fazer uma análise crítica acerca do movimento de biologização na educação escolar que procura encobrir a realidade de sofrimento psicossocial dos estudantes diante das dificuldades encontradas na escola e exacerbadas nas queixas escolares.

Em consonância com os autores até aqui referenciados, seguimos em busca de um aprofundamento acerca da compreensão das verdadeiras causas que engendram o fenômeno das queixas escolares e, ato contínuo, do processo de culpabilização dos sujeitos na educação escolar e na escola. Para tanto, no próximo capítulo, faremos um retorno ao passado, para compreendermos os motivos histórico-sociais do processo de constituição das queixas e seus componentes diretos, a psicopatologização e culpabilização dos indivíduos por dificuldades e problemas que tem origem social e educacional.

3 ENTENDENDO AS RAÍZES HISTÓRICAS DAS QUEIXAS ESCOLARES E SUA RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA ESCOLAR E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

“O caráter contraditoriamente humanizador e alienador,
com que a objetivação do ser do homem
se realiza no interior das relações sociais de dominação,
tem implicações importantes no que diz respeito
à formação da individualidade”
(Duarte, 1993, p. 16-17)

No capítulo anterior problematizamos as questões envolvidas na constituição das queixas escolares, abordamos as consequências de concepções psicobiologizantes no campo educacional, tanto por parte dos professores e gestores de escolas, como também, de psicólogos que realizam avaliações tradicionais, baseadas em teorias idealistas e positivistas, que não consideram o contexto histórico-social dos sujeitos, neste caso, especificamente, na avaliação de estudantes em pleno processo de escolarização. Os desdobramentos dessas práticas tem sido os mais graves e perversos, como expomos anteriormente e levam à culpabilização, estigmatização, patologização e medicalização das crianças e jovens na escola, situação que deve ser radicalmente superada, pois perdura há décadas nas escolas brasileiras sem, no entanto, resolver as dificuldades vividas pelos estudantes na sua escolarização.

Diante do contexto social e educacional em que estamos inseridos, surgem questões que precisam ser respondidas pela ciência, tais como: Como foram constituídos os fenômenos que levam ao fracasso escolar que se apresentam na escola? Como podemos entender essa trama que envolve as relações sociais e educativas no contexto escolar? Quais as formas de enfrentamento dessa realidade adversa aos estudantes que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem e comportamento na escola? Considerando essas questões, assumimos o compromisso com a promoção do desenvolvimento humano por meio de trabalho do psicólogo na escola, ao lado dos outros profissionais e educadores da escola obviamente, e nos propomos compreender as determinações relacionadas aos fenômenos sociais que redundam negativamente na vida psíquica dos indivíduos desde a sociedade até sua chegada na escola.

Portanto, para refletirmos um pouco mais acerca dessas questões que nos afligem, desde os professores, gestores e psicólogos escolares, e tentarmos entender os fenômenos que circundam negativamente a vida dos estudantes na escola, abordaremos neste capítulo, as raízes desses fenômenos que, segundo nossa compreensão, encontram-se nos mecanismos de exclusão presentes na sociedade capitalista, afinal, o lema liberal ‘igualdade e liberdade’ vigente desde os princípios do capitalismo, vem ganhando novas roupagens para continuar a esconder uma

dinâmica muito obscura e mantenedora das desigualdades sociais, que engendram a pobreza material e psíquica dos sujeitos, situação que chega às escolas, principalmente às escolas públicas do nosso país e que implicam a construção do fenômeno social das queixas escolares, que culpabilizam os indivíduos, como se os mesmos se constituíssem por si-mesmos e pouco ou nada dependessem das condições sociais de existência para tornarem-se seres humanos (des) humanizados.

Concordamos com Carvalho e Martins (2012, p. 19), que o caminho para identificarmos na estrutura da sociedade capitalista os elementos relacionados a reprodução dessas relações de exclusão, inerentes a esse modelo de produção do capital, dá-se por meio da apropriação do método materialismo-histórico-dialético, pois trata-se de um instrumento que possibilita analisarmos “os elementos ontológico-históricos da sociedade capitalista, expressos na propriedade privada, no trabalho alienado, na divisão das classes sociais e nas relações sociais fetichizadas”, para compreendermos como esse processo social chega na escola e atinge diretamente os seus sujeitos, desde os gestores, professores e, principalmente os estudantes submetidos as queixas escolares.

Patto (1984) no livro ‘Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar’, nos orientou ser impossível discutir a psicologia escolar e o papel social do psicólogo sem uma concepção crítica acerca das relações existentes entre a educação escolar e a sociedade onde está inserida a prática educativa. Neste sentido, compreender as bases nas quais a sociedade capitalista se edificou e se mantém, nos permite analisar e entender os mecanismos de culpabilização do indivíduo, tão presentes nas queixas escolares como temos demonstrado, para que possamos, conscientemente, agir em direção à superação desse fenômeno que há décadas, estigmatiza e culpabiliza crianças e jovens nas escolas em nosso país.

Partimos, então, dos primórdios do modo de produção capitalista nos idos do século XVIII, modelo econômico cuja base fundamental ancora-se na propriedade privada dos meios de produção e no livre-mercado. Quanto a esse histórico de estruturação da sociedade, Marx e Engels (2005, p.40) destacam que a sociedade capitalista, que se originou da transformação da sociedade feudal, “não aboliu os antagonismos de classes; não fez mais que estabelecer novas classes, novas condições de opressão”, pois como manifestam os autores “a história de todas as sociedades existentes é a história da luta de classes” e com o desenvolvimento da sociedade e modo de produção capitalista e estruturação das duas classes fundamentais, a burguesia e o proletariado, se complexifica e se acirram as contradições da sociedade capitalista.

Como descrevem Carvalho e Martins (2012, p. 20) a sociedade moderna nasce com o capitalismo como sendo o sistema de produção social, e a sua classe privilegiada, a burguesia.

Este “modelo capitalista, impulsionado pelos ideais “iluministas” e “liberais”, constitui uma nova moral social. A moral burguesa”, a qual se caracteriza pela defesa intransigente das liberdades individuais, liberdade de expressão e livre concorrência econômica com ênfase no liberalismo de mercado. Em relação ao surgimento dessa nova moral social, Marx e Engels (2005, p.42) ressaltam que a burguesia “fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio”.

As relações de trabalho se tornam mercadorias no modo de produção capitalista desde suas origens, sendo que, os indivíduos que não apresentam condições de produzir e consumir, são normalmente excluídos. Por isso, os ideais burgueses defendem as pessoas que fazem parte de um grupo pequeno, que detém condições econômicas de consumir e de produzir mercadorias, apropriando-se do trabalho da maioria dos indivíduos para manter privilégios dessa minoria.

No modo de produção capitalista, a visão própria do liberalismo que supervaloriza o mercado e as mercadorias, assim como a livre iniciativa do indivíduo em busca de sua liberdade e bem-estar, e tem como corolário o fenômeno do individualismo que se torna um estilo de vida na sociedade capitalista.

No entanto, esse indivíduo, quando submetido ao trabalho alienado e a processos de exploração, caminha, inexoravelmente para a sua desumanização. Neste sentido, Carvalho e Martins (2012, p.22) afirmam, “para o capitalismo, liberdade e igualdade se expressam pela capacidade que os indivíduos têm de participar do mercado. A liberdade, vista a partir desse ângulo, não é nada mais que a livre concorrência entre mercadorias”, ou seja, os seres humanos tornam-se meros instrumentos de produção de mercadorias e tem valor quem mais produz mercadorias. No entanto, alerta Marx (2004, p.80) que no capitalismo,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo humano.

Eidt e Cambaúva (2012), esclarecem que ao longo da forma como ocorreu a organização material de vida dos seres humanos, foram elaboradas a expressão dos movimentos do seu pensamento e outras formas de manifestação humana. Neste sentido, nos remetemos as palavras de Marx (2001, p. 19) quando afirma que estamos nos desenvolvendo em relação com as condições materiais da vida em sociedade e de trabalho, pois:

São os homens que reproduzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar.

Chauí (1981) nos esclarece um conceito importante para compreendermos como os seres humanos criam ideias que em conjunto denominamos de ideologia, que regulam e legitimam costumes e práticas sociais, em distintos momentos da história. Neste sentido, podemos entender como os conhecimentos, conceitos e teorias produzidos pela humanidade engendram ideias, pensamentos e linguagem e encaminham a vida das pessoas em sociedade. No entanto, torna-se importante esclarecer que no capitalismo, a maioria dos seres humanos foram alienados dos conhecimentos humano-genéricos (DUARTE, 2013) e ficaram submetidos a apropriação de objetos culturais elementares e cotidianos, mantendo-os no plano da cultura e conhecimentos cotidianos, não atingindo esferas da genericidade, desenvolvendo, portanto, linguagem, pensamentos e consciência cotidiana e de senso comum, de natureza ingênua e pouco ou nada crítica, simplesmente adaptada ao modelo capitalista de existência.

Eidt e Cambaúva (2012, p.36) descrevem que no bojo de construção do capitalismo temos a Revolução Francesa, momento em que se desenvolve o Liberalismo que, opondo-se ao Absolutismo no qual o indivíduo era subordinado ao Estado, dispõe-se a proporcionar a liberdade humana. Os pressupostos básicos do Liberalismo são

1) todos os homens são iguais em capacidade e devem ser iguais em direitos; 2) todos os homens são livres; 3) para não haver caos, há de se ter solidariedade e fraternidade; 4) o indivíduo é a questão central; 5) todos os indivíduos têm direitos naturais: a liberdade e a propriedade.

Eidt e Cambaúva (2012, p. 37) esclarecem os processos de transformação do liberalismo, que ao longo do tempo fortaleceu suas bases de compreensão humana e social, sendo que na segunda metade do século XX, transmuta-se para assumir-se como Neoliberalismo, cujas características centrais baseiam-se em “ações individuais em detrimento de ações coletivas, o indivíduo regido pelas leis do mercado e a transformação do cidadão em consumidor”. Nesse processo de transformação, a ideologia neoliberal se alinha ao pensamento pós-moderno, que foca o olhar no perspectivismo, no conhecimento parcial e limitado, “pela perspectiva particular, segundo a qual, cada sujeito vê o mundo, como uma ferramenta para o conhecimento”, ratificando a ideia do individualismo, sendo que, para a concepção pós-moderna de homem, o individualismo é explicitado e exacerbado, caminhando na atualidade para um ultraindividualismo em que cada indivíduo é um microcosmo único e original e, portanto, pleno na sua maneira de ser e existir na sociedade.

Quando o foco de visão social se volta, exclusivamente, para o indivíduo, seus sucessos e fracassos, tal como a visão neoliberal e pós-moderna apregoam, as causas das desigualdades sociais são desconsideradas e naturalizadas, pois é o indivíduo na sua plena condição de sujeito de sua vida, que faz suas escolhas, aproveita as oportunidades, realiza apropriações e ações para atender suas necessidades únicas e autênticas, de forma a poder agir na sociedade. Ao identificar-se com determinado grupo social, mantendo sua individualidade em meio a tantas outras individualidades, que são também únicas, originais, autênticas e plenas por si-mesmas, o sujeito se reconhece como indivíduo pleno e, embora esteja em um grupo, não reconhece a totalidade social em sua vida por particularizar o seu grupo de identificação, fechando-se em si-mesmo e no seu grupo identitário.

Carvalho e Martins (2012, p.25) fazem um esclarecimento quanto a utilização da palavra “exclusão”, já que os indivíduos não se encontram fora da sociedade capitalista e vivem suas mazelas na condição de meras mercadorias, desde as origens dessa forma de produção social. Quando os autores falam em exclusão, eles se referem aos reflexos da alienação dos indivíduos em relação ao patrimônio humano-genérico, pois, na condição de meros instrumentos de produção, fragmentam-se e alienam-se, perdem a sua possibilidade de sujeito pertencente ao gênero humano, transformando-se em objetos. Neste sentido, Duarte (2004, p.231) afirma

Numa sociedade de classes como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e de consequente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural.

Considerando essa situação de desumanização que foi naturalizada no sistema capitalista, Carvalho e Martins (2012) lembram à condição das pessoas com deficiência, por exemplo, as quais, por conta do fenômeno da naturalização em relação aos problemas físicos e mentais, sofrem com a exclusão e alienação e, reiteramos, da mesma forma que o trabalhador proletário se torna alienado diante do modo de produção capitalista, também as crianças e jovens na escola podem se tornar vítimas do fracasso escolar e da alienação.

Sabemos que o problema de exclusão não atinge apenas as pessoas com deficiência, mas também os estudantes que não se encaixam nos padrões idealizados pelos profissionais da escola, levando a produção de estigmas, preconceitos, discriminação e exclusão, como demonstramos no capítulo anterior desta tese. Como sabemos, o fenômeno da exclusão avança

e os indivíduos são excluídos de direitos básicos, como saúde e educação. Carvalho e Martins (2012, p. 25) citam (Saviani, 2007, p. 440) a respeito desse paradoxo “exclusão includente”

Urge que analisemos as condições geradoras da exclusão em uma via de mão dupla: por um lado, a precariedade ou inoperância dos serviços de atenção à saúde e educação destinados à classe trabalhadora corroboram a produção de “necessidades especiais”, que, por outro lado, criam as “necessidades de inclusão”. Como resultado, ficamos diante de uma “paradoxal exclusão includente”.

Zonta (2012) também faz uma análise sobre o processo de exclusão de estudantes, destacando que a concepção liberal considera os pobres como marginais, que não conseguem participar adequadamente da sociedade tida como harmônica e homogênea. O autor ressalta que nesta concepção liberal a pobreza e a exclusão não são compreendidas de forma crítica e contextualizada. Essas ideias hegemônicas naturalizam padrões e modelos de pessoas, criando preconceitos e ignorando as verdadeiras causas desses problemas, pois as desigualdades sociais são resultantes de classes sociais antagônicas. A consequência desse movimento é a criação e consolidação de deficiências individuais.

Por isso, concordamos com Zonta (2012, p.11) que a contraposição a esse processo que desumaniza o ser humano precisa ser construído coletivamente, tendo como ponto de partida a compreensão de que as causas da exclusão tem sua gênese nas desigualdades sociais. O autor argumenta que “as palavras excluir/incluir devem ser objeto da crítica, para que a exclusão e a inclusão possam ser pensadas como produtos do modo de produção capitalista”. Zonta (2012, p. 12) complementa, “a análise crítica das desigualdades nos permite compreender o quanto a sociedade atual produz não apenas a exclusão e a miserabilidade material, como também a exclusão e a miserabilidade psíquica e o consequente aniquilamento social dos indivíduos”.

Mas, como esse processo de exclusão includente, omitido sob a falácia da liberdade e igualdade se formou? Considerando a teoria social advinda da compreensão materialista histórico-dialética de sociedade e ser humano construída por Marx e Engels, precisamos investigar a gênese do capitalismo e suas múltiplas determinações para compreendermos os seres humanos diante do processo histórico, e reconhecermos a existência da sociedade alienada que alimenta o sujeito alienado. Nesse processo, o ser humano é alienado, separado, estranhado do seu próprio trabalho e consequentemente, alienado do produto do seu próprio trabalho, assim como, é alienado de outros objetos culturais essenciais para sua humanização, sendo que esse movimento histórico leva a alienar-se de si-mesmo, tornar-se mercadoria, objeto, instrumento de produção, deflagrando um perverso processo de exclusão das possibilidades de humanização. Essa situação, própria do modo de produção capitalista, de certa forma,

transmuta-se ao longo do movimento histórico e apresenta-se ainda hoje na sociedade e, da mesma forma, apresenta-se também nas escolas.

Considerando essa realidade de exclusão presente na sociedade capitalista, Meira (2007) tece severa crítica por identificar que essa situação de alienação chega na escola e atinge desde os professores e gestores, mas também os estudantes, sobretudo quando eles são alienados das possibilidades de se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade e dos objetos culturais necessários para a sua humanização. Essa situação, tal como temos identificado em meu dia-dia de trabalho como psicóloga escolar, situação presente em diferentes escolas do município de Presidente Prudente/SP e que tem se intensificado com a ampliação do fenômeno das queixas escolares e do fracasso escolar.

Torna-se importante esclarecer que, ao passo que o ser humano produz seus meios de existência por meio do trabalho, vai produzindo, simultaneamente, um mundo objetivo e, nessa relação de produzir e se apropriar do que foi produzido, se constitui como um sujeito dotado de linguagem, pensamentos, sentimentos e consciência, dentre outras qualidades psíquicas próprias dos seres humanos. Queremos afirmar, assim, que ao participar do processo de apropriação dos conhecimentos na escola, os estudantes produzem o seu meio de existência escolar, pois, a depender de sua situação social de desenvolvimento, o brincar, o estudar, o relacionar-se com seus pares, tornam-se atividades vitais, no entanto, quando alienados desse processo e alimentados pela compreensão liberal e pós-moderna presente na sociedade que se reproduz na escola, ao serem tomados pelo fenômeno do individualismo, tornam-se fragmentados e ficam submetidos ao processo de exclusão, alimentado pelo fracasso escolar e, assim, perdem possibilidades de humanização.

Concluimos, portanto, que a visão de ser humano neoliberal pós-moderna que adentra às escolas na atualidade, distancia-se da visão do ser humano genérico universal própria da compreensão marxista de homem e sociedade de valorização do trabalho coletivo e construção social do sujeito. Segundo a visão do neoliberalismo pós-moderno, cada indivíduo ao constituir-se por-si, ainda que vivendo em sociedade, não precisa se submeter aos padrões sociais, teorias gerais e ao genérico humano, pelo contrário, nesse movimento exacerba-se o particularismo individual, no qual cada sujeito singular vive possibilidades de sucesso e também do fracasso, e deve assumir os riscos desse individualmente pois é socialmente livre e movido segundo suas necessidades singulares e pelas escolhas que realiza movido pelo livre-arbítrio.

Na sociedade pós-moderna contemporânea, o indivíduo, ainda que se identifique com determinado grupo de “iguais”, cada indivíduo tem garantida a sua originalidade e

autenticidade, não se submetendo às determinações sociais, para assim garantir a sua identidade, méritos, conquistas e derrotas, mas, sobretudo, para alimentar a sua identidade única e exclusiva. Atualmente vemos o fortalecimento dessas concepções de indivíduo e grupos identitários, situação que se distancia da totalidade social e que fragmenta a relação entre os indivíduos em sociedade, sendo valorizado apenas os grupos identitários e seus membros individualmente, perdendo-se a noção de totalidade social e humana e as escolas não estão fora desse movimento neoliberal individualizante pós-moderno.

Ao tentarmos entender os efeitos da visão neoliberal de ser humano e o pensamento social pós-moderno na educação escolar e na escola, pois a escola está diante da vida social e repete relações, visões e compreensões oriundas da sociedade, nos colocamos diante da produção das queixas escolares, esse fenômeno social que atinge, como já esclarecemos, milhares de crianças e jovens nas escolas de nosso país. Em se tratando de queixas escolares, as dificuldades e problemas vividos pelos estudantes não são analisados e compreendidos a partir das condições concretas de vida familiar e escolar de cada estudante, mas, ao contrário, o problema, o transtorno, o desvio, a deficiência encontra-se no indivíduo e trata-se de um problema de ordem biológica que redunda no seu psiquismo, sendo ele, o indivíduo, o principal responsável pela sua condição de existência tal como a visão neoliberal pós-moderna apregoa. A psicologia escolar, por sua vez, historicamente tomada por essa compreensão liberal de ser humano, isso desde os seus primórdios, tem baseado sua atuação numa psicologia ‘do escolar’, ou seja, voltada ao indivíduo tomado em si-mesmo, compreensão que discutiremos a seguir.

3.1 De uma Psicologia do escolar para a Psicologia escolar

A Psicologia não pode, portanto,
ser vista como uma ciência dada, pronta e natural.
É um conjunto de ideias, perguntas e respostas
sobre a subjetividade humana,
construído ao longo do tempo
e que carrega em si marcas desse tempo,
exatamente por ser uma construção histórica.
(BOCK, 1999, p. 61).

No decorrer do trabalho abordamos a problemática das queixas escolares, que continuam sendo analisadas pelos psicólogos e concebida pelos professores e demais sujeitos da escola por meio de um viés biopsicologizante, individualizante e naturalizante, concepções ancoradas na visão liberal de ser humano incorporada pelo ideário pós-moderno que estrutura

e exacerba o indivíduo nas suas características particularistas que levam a uma forma de ultraindividualismo na atualidade.

Neste capítulo, iniciamos explicando como as concepções meritocráticas e preconceituosas foram se constituindo em nossa sociedade e para avançarmos na compreensão da manifestação imediata das queixas e continuarmos buscando uma análise aprofundada da questão, considerando as relações presentes nas determinações deste fenômeno que se apresenta na escola, propomos o entendimento das raízes históricas desse processo.

Neste sentido, faremos um resgate histórico-crítico do papel do psicólogo na educação, pois esta análise nos permite compreender concepções e práticas baseadas no modelo psicologizante e biologizante difundidas desde o início da constituição da psicologia na educação e que ainda se encontram presentes no cotidiano das escolas.

Entender a linha histórica da psicologia, como ela foi surgindo e se constituindo nas dimensões teórico-prática, nos possibilita a compreensão dos problemas atuais que vivenciamos no espaço da escola e nos apontam rumos para construirmos novas práticas baseadas em concepções críticas e humanizadoras, que se distanciam do modelo neoliberal pós-moderno presente na sociedade, que fragmenta e desumaniza os indivíduos. Entendemos a história não como acontecimentos fixados no passado, mas sim, como elementos que continuam direcionando concepções e práticas no presente. A respeito da forma como a psicologia construiu sua prática, Firbida e Vasconcelos (2018, p. 2) destacam

Nos dados historiográficos apresentados por diversos autores como Massimi (1990), Antunes (1998), Pessoti (1988), Soares (2010), a história da psicologia, mais especificamente da psicologia escolar no Brasil, se configurou no interior de uma prática patologizante do educando, por meio das estratégias de higiene física, moral e mental, pautada nas teorias racistas, no determinismo biológico e ambiental para justificar os problemas de aprendizagem. Tal justificativa fortalecia a ideologia das aptidões inatas e escamoteava as desigualdades sociais e a exploração, deslocando o problema de questões sociais para o indivíduo.

Autores como Antunes (1999, 2003), Bock (1999), Viotto Filho (2012), Meira (2012), Facci e Souza (2019), Tanamachi (2000), Tulelski e Franco (2019), Souza (2014), Salomão e Viotto Filho (2020) apontam a importância em se remeter à análise crítica da história da psicologia na/da educação no Brasil, tal como realizou Maria Helena S. Patto em seu livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução à psicologia escolar” (PATTO, 1984).

Firbida e Facci (2012) apontam a relevância nos estudos de Antunes (2003), Patto (1984) e Pfromm Netto (2008) acerca do movimento histórico da psicologia e propõem uma cronologia para guiar a compreensão do desenvolvimento da psicologia na educação: “das ideias psicológicas à psicologia científica (colonização até início do século XIX), Psicologia e

educação: a psicologia científica a serviço do reajustamento do indivíduo em instituições escolares e na medicina, (primeira república - 1889 a 1930) e Psicologia e educação: 1930 a 1960 e consolidação da psicologia escolar”. Apresentamos nos quadros abaixo, a cronologia elaborada por Antunes (2003) e, posteriormente, por Pfromm Netto (2008):

Quadro 3 - Cronologia construída por Mitsuko A. M. Antunes (2003)

Cronologia construída por Mitsuko A. M. Antunes (2003)	
Período	Acontecimento
Período Colonial	Ideias psicológicas e educação no Período Colonial
Século XIX	Ideias psicológicas e Educação no século XIX
Autonomização: 1890-1930	Psicologia e Educação no século XX
Consolidação: 1930-1962	Psicologia e Educação no século XX
A partir de 1962	Psicologia e Educação no século XX (reconhecimento legal da profissão)
	Psicologia e Educação na virada do século

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Fonte Fribida e Facci (2012).

Em relação ao período Colonial, Antunes (2003, p. 23) ressalta que

O pensamento psicológico produzido no período colonial é de extrema importância para a compreensão da construção histórica da Psicologia no Brasil, pois explica suas mais antigas raízes, muitas das quais referentes a assuntos que permaneceram em pauta, às vezes com profundas mudanças nas formas de abordagem e outras vezes mantendo, ao longo do tempo, sua forma e conteúdo [...].

Antunes (2003) explica que neste período os estudos sobre os fenômenos psicológicos aparecem em obras de áreas como a Pedagogia, Medicina, Teologia, com temas relacionados as emoções, sentidos, educação de crianças, processos psicológicos, dentre outros. Vários autores consideravam, o ambiente como um dos fatores que poderiam determinar o comportamento e tais concepções influenciaram o pensamento psicológico-psiquiátrico em desenvolvimento no Brasil.

A autora ressalta que nosso país passou por grandes mudanças no século XIX, pois deixou de ser uma colônia e se transformou em império, o que levou a ocorrerem mudanças no meio cultural, produzindo novas ideias na psicologia, mas ainda dentro de outras áreas do conhecimento, como a Educação e a Medicina. A relação entre a Psicologia e a Pedagogia, tem extrema influência com o pensamento escolanovista, que se firmará no século XX.

O avanço do modo de produção capitalista, causou problemas acerca da saúde, habitação e saneamento, o questionamento por parte dos movimentos sociais a respeito das bases desse desenvolvimento, como aponta Antunes (2003, p. 36), era necessário buscar o

controle dessa sociedade, não apenas de problemas como epidemias, mas também sobre a conduta humana”. Estas necessidades levaram ao desenvolvimento das ideias psicológicas.

Segundo Antunes (2003) foi no campo da medicina que a psicologia encontrou as condições para se desenvolver no Brasil, inicialmente no interior dos laboratórios e hospitais médicos. A implantação dos laboratórios de Psicologia nos hospícios e a produção de teses de doutoramento nas Faculdades de Medicina, contribuíram para que o espaço da Psicologia fosse construído e, se tornasse, posteriormente, um campo autônomo de conhecimento e de atuação próprio, fato que se concretiza efetivamente no início do século XX.

Antunes (2003, p. 89) destaca que a Educação foi fundamental para que a psicologia se desenvolvesse no Brasil, sendo considerada a base para a emergência da Psicologia como ciência, pois a Educação

Como conjunto de práticas sociais que visam à formação dos homens e a Pedagogia, sistematização teórico-prática que busca fundamentar, subsidiar e orientar as ações educativas, não podem ser consideradas como ciências específicas. Buscam elas as ciências afins que possam dar-lhes base de sustentação, como é o caso da Psicologia.

O escolanovismo e a Psicologia podem ser considerados resultados da necessidade de um projeto social, que se baseava na ideia de modernização do país. Como Antunes (2003) expõe, era necessário um “homem novo” para uma “nova sociedade” e para isso o surgimento de uma “nova escola”, baseada em conhecimentos científicos e não mais em métodos coercitivos da Medicina e da Higiene, agora ligada a aspectos interiores dos indivíduos, assim, o papel da Psicologia era o de instrumentalizar a Educação.

A aplicação da Psicologia ao trabalho, surge na década de 1920 e tem suas raízes na medicina e na Educação, pois na orientação profissional houve a incorporação da psicometria, que havia sido iniciada no campo educacional. Existia a necessidade de buscar formas de controlar a classe trabalhadora, neste sentido, a Psicologia utilizou técnicas com a finalidade de selecionar e orientar o trabalhador, como assevera Antunes (2003).

Mesmo se constituindo em campos diferentes, a Psicologia voltada a Educação e a Psicologia voltada ao trabalho, compartilhavam dos mesmos objetivos, em um contexto histórico comum de crescimento e desenvolvimento do Brasil que vivia o movimento de passagem de um país rural agro-exportador para um país urbano de avanço da produção capitalista que se efetivará no modelo industrial. Antunes (2003) explica que no final do século XIX até a terceira década do século XX, foi o momento que a Psicologia conseguiu sua autonomia e passou a ser reconhecida como ciência.

Tendo apresentado alguns pontos relevantes do desenvolvimento histórico da Psicologia no Brasil, a partir das contribuições de Antunes (2003), vemos abaixo o quadro com a cronologia proposta por Pfromm Netto (2008).

Quadro 4 - Cronologia de Pfromm Netto (2008)

Cronologia de Pfromm Netto (2008)	
Período	Acontecimento
1830 a 1940	Psicologia estava ligada às escolas normais
De 1940 a 1962	Fase universitária do ensino de Psicologia
A partir de 1962	A profissão é regulamentada pela Lei 4.119 – fase em que a Psicologia Escolar é inserida no currículo de graduação do curso de Psicologia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Fonte Fribida e Facci (2012).

Além do movimento histórico da Psicologia proposto por Antunes (2003) e por Pfromm Netto (2008), Patto (1984) também propôs uma linha histórica da trajetória da Psicologia, compreendida em três períodos, sendo o primeiro período de 1906 a 1930, durante a Primeira República, no qual a economia estava organizada pelo modelo de agro-exportação, quando a maioria populacional não frequentava a escola e era analfabeta. Naquele período a Psicologia era praticada em laboratórios experimentais com alguns estudantes e não era dirigida a população escolar.

O segundo período ocorreu de 1930 até a década de 1960, no qual o modelo urbano-industrial capitalista se fortaleceu, “no bojo da ideologia nacional-desenvolvimentista”, e segundo Patto (1991, p. 76), surge a necessidade de qualificação de uma parte da população para o trabalho, o que se caracterizou pela prática do diagnóstico e do tratamento escolar. Patto (1991, p.76) esclarece que a prática foi marcada pela avaliação e seleção dos “mais aptos” para ingressar nos estudos, para demonstrarem mais progresso nos estudos, ou para alcançar os níveis educacionais ou atividades de trabalho, “vale-se, como instrumento básico, dos testes psicológicos; tal atividade, no entanto, não se dá em larga escala, restringindo-se ao âmbito das crianças encaminhadas às clínicas do Estado e do município, à avaliação da prontidão e do nível intelectual”, sendo que tais avaliações ocorriam, eventualmente, na própria escola, através de aplicações coletivas de testes psicológicos.

No terceiro período, com o modelo econômico de internacionalização do mercado interno em vigência, Patto (1991) destaca que as necessidades de qualificação de mão-de-obra e mudanças na orientação da educação, fazem com que a Psicologia seja praticada nas

escolas de forma ofensiva, atingindo significativamente a população. No quadro abaixo expomos a linha histórica proposta por Patto (1984).

Quadro 5 - Convergências: história do Brasil e história da psicologia no Brasil

Convergências: história do Brasil e história da psicologia no Brasil	
1906 - Primeiros anos da república	Laboratório de psicologia pedagógica
1914	Laboratório de psicologia experimental (Escola normal de São Paulo)
1927	Experiências com teste ABC de maturidade para a leitura e escrita
1931- Fortalecimento do processo urbano-industrial capitalista	Lourenço Filho assume direção da educação de SP, introduzindo modificações no ensino, para torna-lo mais racional
1934	Criação USP incorporação do laboratório de psicologia educacional da Escola Normal SP
1932 a 1935	Transformação Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, por Anísio Teixeira, organização de um serviço de medidas escolas, por Lourenço Filho
1938	Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (INEP), criado serviço de psicologia aplicada, criação por Dr. Durval Marcondes, primeira clínica de Orientação Infantil, junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de SP, germe do Departamento de Assistência Escolar (DAE), Secretaria Educação do Estado de SP
1956	Criação clínicas psicológicas da Prefeitura do Município de SP
1958- Psicologia praticada nas escolas de forma mais ofensiva	Criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, escola experimental do INEP
Década de 1970	Transformação dos serviços municipal e estadual de assistência ao escolar em serviços de psicologia escolar, ação que deixa as clínicas e se insere nas escolas, buscando aumento da produtividade do sistema de ensino

Fonte: Elaborado pela autora. Fonte Patto (1984, p. 76-77).

Patto (2003, p. 30) destaca que a história da Psicologia no Brasil faz parte da própria história brasileira. A autora explica que a Psicologia possui um “enraizamento socio-político” relacionado com o lema “ordem e progresso”, nascido durante a Primeira República e instalada sem a participação do povo, no período de 1889 à 1930. Quanto a este período histórico, Viotto Filho, (2012), baseado em Patto (2003) sintetiza o contexto no qual a ciência psicológica começa emergir em nosso país, o qual evidencia-se pelo grande êxodo rural e migração para as cidades de sujeitos ex-escravizados e imigrantes estrangeiros, sendo que é justamente nesse período que a educação realizada nas escolas ganha notoriedade, dada a necessidade da formação generalizada de cidadãos para construir um país mais moderno voltado ao de industrialização (Antunes, 1999).

Segundo Patto (1997), nesse período inicial, a psicologia difundida em nosso país acontecia nos cursos de medicina, sendo que muitas teses de conclusão de curso, apresentavam temas que evidenciavam concepções racistas e preconceituosas a respeito da população brasileira. Nesse processo, tanto a Psiquiatria quanto a Psicologia conquistaram espaço nos estudos sobre doenças mentais e originou-se um movimento que buscava realizar higiene mental nas escolas.

No Brasil este movimento da higiene mental, se fez mais presente a partir dos anos 1930, sendo que Patto (1991, p. 78) descreve a trajetória dos “médicos-psicólogos”, que partiram dos hospitais psiquiátricos, clínicas, para equipes de inspeção escolar, até chegarem às secretarias de educação, coordenando equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar. Patto (2003, p.31) ressalta o contexto histórico que precedeu a emergência desses discursos científicos, pois,

Com o fim da escravidão e com a imigração estrangeira como forma de suprir as necessidades de mão de obra, grande número de pessoas convergiu para os centros urbanos e valeu-se de várias estratégias de sobrevivência, o que criou uma situação assustadora que os intelectuais da burguesia chamaram de “caos urbano”. O medo de insurreições, de movimentos populares reivindicatórios, que sempre esteve presente na classe dominante, desde os tempos da escravidão, fora acentuado pelas teorias raciais, para as quais o povo brasileiro era degredado e degenerado, porque mestiço.

É, sobretudo no período da primeira república que a medicina e a psicologia começaram atuar na educação, com intuito de formar “cidadãos exemplares” como citamos, os quais eram considerados normais para os critérios estabelecidos pelos profissionais que atuavam na medicina e na Psicologia. A compreensão corrente, portanto, era expressa na seguinte máxima, “normal é o sujeito que trabalha e obedece”, e não quem protesta e reivindica e expressa manifestações de revolta; o sujeito normal é aquele que se enquadra na ordem estabelecida, como destacou Patto, (2003, p.32), pois todo comportamento que fosse diferente dos padrões estabelecidos, era considerado uma patologia. A autora ainda complementa

A Psicologia vai nesse contexto sendo construída no Brasil a qual se dispõe a avaliar aptidões e selecionar quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino, o qual designará os destinados a mandar (quem será preparado para ser a elite dirigente) e os talhados para a obediência. Quem desempenhará o trabalho intelectual e quem se ocupará do trabalho braçal (PATTO, 2003, p.32).

Patto (2003, p. 96) aponta que o surgimento da psicologia escolar ocorreu de forma simultânea às origens da psicologia científica. Ela nasce a partir da demanda de aplicar instrumentos e conhecimentos científicos elaborados na tentativa de mensurar a subjetividade e a cognição dos indivíduos e assim, garantir a adaptação destes indivíduos às regras sociais. A

psicologia “deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da seleção e orientação no trabalho e na escola”.

A autora ao analisar a história da Psicologia comprova que ela não foi difundida no Brasil com neutralidade, mas com o objetivo de servir aos interesses da classe dominante, para manter as desigualdades sociais e garantindo a adaptação de cada sujeito a sua condição social (Patto, 2003). A este respeito, Tanamachi e Meira (2003, p.14) afirmam

Desse modo, a Psicologia, para explicar os ajustes de ordem social capitalista em função das exigências dos novos momentos históricos de sua recomposição, tem transitado entre teoria e abordagens que nada mais são do que recursos da Psicologia como ciência para a reordenação do status quo da própria sociedade, da Filosofia, da Sociologia...

Viotto Filho (2012), baseado nos estudos de Antunes (1999) analisa o contexto histórico-social que favoreceu o encontro entre a Psicologia e a Pedagogia no meio educacional nas primeiras décadas do século XX e explica que a psicologia se torna a ciência de apoio a Pedagogia, uma vez que o Brasil rumava para um movimento de massiva industrialização. Nesse movimento necessita-se capacitar a população para as atividades relativas à produção industrial, através do acesso à leitura, à escrita e aos cálculos matemáticos. A Psicologia por sua vez, encontra amplo terreno para desenvolver-se no plano da organização do trabalho, do atendimento clínico, assim como nos serviços de orientação infantil.

Viotto Filho (2012) destaca que esses fatos históricos levaram ao surgimento dos primeiros psicólogos educacionais no Brasil. Neste período as teorias pedagógicas, como o escolanovismo, se dedicavam a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e diante desse contexto a psicologia se tornou, como destaca (Antunes, 1999, p.72) “[...] exigência vital para a Educação, principalmente na vertente escolanovista, pois poderia ser capaz de fornecer muitos dos subsídios teóricos e todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa [...]” A autora afirma que a Psicologia conquistou seu lugar na educação e consolidou sua condição como ciência pelo movimento escolanovista.

Saviani, (2008, p. 204) no livro intitulado “História das ideias pedagógicas no Brasil”, destaca esse momento de desenvolvimento da psicologia em articulação com o escolanovismo e descreve que Lorenzo Filho, como docente, “se dedicou ao ensino da disciplina psicologia, além da pedagogia. Daí seu aprofundamento na psicologia aplicada (psicotécnica) respaldada no trabalho realizado no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, por ele reativado em 1926”.

O autor comenta os feitos de Lorenzo Filho a respeito dos experimentos com instrumentos de avaliação de crianças

No campo específico da educação escolar, seus trabalhos de psicotécnica pedagógica voltaram-se para questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos famosos “Testes ABC”, publicados com o título Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, cuja 1ª edição é de 1933 e a última (12ª), de 1974.

Saviani (2008, p. 205) cita a descrição de Carlos Monarcha (2001, p. 31) a respeito das características e objetivos de avaliação dos Testes ABC

Os testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação, contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade.

Saviani (2008) considera Lourenço Filho uma figura-chave nesse processo de implantação e divulgação das concepções pedagógicas da Escola Nova na educação brasileira. Assim como Saviani (2008) e autores que estudam a constituição da psicologia na educação, consideramos que Lourenço Filho contribuiu para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação psicológica e a infiltração dessas ideias na área educacional. As consequências dessa forma psicométrica, de tentar medir as funções psíquicas, vemos ainda com muita força nas concepções dos psicólogos escolares e de professores, como temos apresentado nessa tese.

É neste sentido que Viotto Filho (2012, p.7), baseado em Bock (1999) ressalta que a Psicologia, por meio dos conhecimentos científicos disponibilizou para os educadores da Escola Nova o “instrumental teórico e prático para se pensar e agir na direção da construção de um homem livre, criativo e com iniciativa. Ou seja, o homem almejado pela sociedade que se constituía no Brasil – a sociedade urbano-industrial capitalista” que tem como característica o foco na valorização do indivíduo.

As primeiras atribuições dos psicólogos nos sistemas de ensino, tanto no Brasil, quanto em outros países, como a França e Estados Unidos, foram a de medir e classificar estudantes quanto às aptidões e capacidades de aprendizagem. A atividade realizada com mais frequência pelos psicólogos escolares no início da década de 1960, como ressaltou Patto (2003), foi a aplicação de testes de inteligência ou a realização de diagnósticos psicológicos. Além disso, a psicoterapia era praticada por alguns psicólogos no interior das escolas e outros desenvolviam programas preventivos, dirigidos a professores, familiares, porém calcados em concepções adaptacionistas de saúde mental.

Patto (2003, p.33) ressalta que a Psicologia e a Pedagogia foram convocadas para elaborar conhecimentos e colaborar com um ensino escolar baseado no princípio taylorista, “estruturado sob a égide da eficiência, da rapidez, da produção em série de alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares que lhe serão destinados na realidade social”.

Esse processo de seleção, visto por nós como algo muito perverso, reforçou e justificou cientificamente, a naturalização das desigualdades entre as pessoas, atribuindo explicações ideológicas, como as diferenças biológicas, psicológicas ou intelectuais, para as diferenças que são criadas a partir das diferenças sociais, oriundas de uma sociedade desigual e injusta.

A Pedagogia e a Psicologia ao reforçarem, em nome da ciência, que as posições sociais eram distribuídas pelo mérito de cada indivíduo, promoveram o ideário de que existia igualdade de oportunidades, no entanto, Patto (2003) ressalta que as oportunidades nunca foram iguais para todos, sendo que a ciência psicológica, em muitos casos, contribuiu para reforçar situações de culpabilização e patologização dos sujeitos.

A autora explica que os problemas comportamentais e de aprendizagem eram entendidos como sendo conseqüências do “meio”, especialmente atribuídos ao ambiente familiar, anulando-se de uma análise histórica e social de tais problemas, prática que estimulou a culpabilização dos sujeitos.

A crítica feita por Patto (1984) evidencia que este movimento de centralizar no indivíduo as causas de suas dificuldades, cristalizou concepções racistas e preconceituosas a respeito do comportamento humano. Para a autora "foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais" (Patto, 1984, p.113).

A autora ainda destaca que a aplicação de testes de inteligência (Q.I.) em crianças, tornou-se prática frequente com intuito de classificar as turmas e justificar os baixos rendimentos dos estudantes e nesse sentido, a psicologia calcada em princípios positivistas e psicométricos, assumiu o principal lugar na ciência em relação a avaliação dos comportamentos, habilidades e das dificuldades vividas pelos seres humanos.

Verificamos em nossa realidade que essa prática da psicologia é forte até os dias de hoje, tendo se tornado sinônimo da atuação psicológica, sendo que a aplicação de testes é vista pelo senso comum e científico como o principal papel do psicólogo. Na maioria das vezes, as próprias escolas, orientadas por gestores e coordenadores pedagógicos, solicitam dos serviços municipais de psicologia avaliações de inteligência e testes psicológicos, afim de receberem

um laudo que qualifique e quantifique os alunos que apresentam dificuldades escolares, situação que a nosso ver, precisa ser analisada coerentemente pois, quando determinado diagnóstico é atribuído a uma criança, este rótulo laudatório, tornar-se-á uma qualificação psicológica, normalmente negativa, acerca do sujeito, situação que o acompanhará durante a sua vida escolar.

Patto (2003, p. 33) chama atenção que “ao realizar essa tarefa num país como o nosso, em que o povo sempre foi zelosamente afastado dos direitos civis, sociais e políticos, os psicólogos acabam servindo à justificação de uma sociedade dividida em que os direitos são desiguais”.

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar, a realização de pesquisas experimentais, conduzidas em laboratórios, convergiram quase unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das “camadas desfavorecidas” são portadores de deficiências perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social (Patto, 1987, p. 114).

A partir desta análise histórica, verificamos que neste processo de avaliação e diagnóstico das queixas de problemas comportamentais e de aprendizagem, a Psicologia se consolidou no campo educacional, com forte influência da medicina, baseada na psicomетria, com os objetivos de controlar e identificar possíveis disfunções e transtornos nos indivíduos.

A esta questão Patto (2003, p.33) ressalta "uma leitura crítica da história da educação escolar brasileira revela, desde os primórdios, um claro desejo de controle, por meio da educação, dos conflitos de classes", situação presente na psicologia desde a primeira república como salienta a autora e que perdura até a atualidade. Patto (1984), nos faz um questionamento importante, que o trazemos para este texto: a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia Escolar e a prática psicológica calcada nos princípios positivistas e psicopatologizantes?

A invenção da Psicologia acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela (Patto, 2003, p.33).

Em seus estudos a autora ressaltou que a atuação do psicólogo escolar não estava favorecendo a melhora nas relações no interior da escola e ressaltou ainda, que a forma como a escola estava organizada, não proporcionava benefícios aos alunos, especialmente, às crianças

oriundas das classes mais pobres, principalmente os filhos da classe trabalhadora (PATTO, 2003).

Nesse movimento de constituição da psicologia como ciência e profissão, Antunes (1999) esclarece que a Psicologia se empenhava na construção de teorias e técnicas para chegar na educação e estabelecer-se como científica. Esse processo se efetiva na prática com o surgimento do psicólogo escolar, isso na década de 1940, quando esse profissional assume a tarefa de resolver os problemas escolares e melhor adaptar os alunos aos objetivos da escola (ANTUNES, 1999). Desde então, os psicólogos têm ocupado importante espaço de atuação na educação no sentido de atender à demanda escolar do país e no seu processo, assumido posturas em conformidade com essa ciência e de críticas à psicologia que se apresenta na educação.

Viotto Filho (2012, p.12) considerando as reflexões sistematizadas por Patto (1987), afirma que a psicologia escolar, ao constituir-se como área de saber e prática voltada à identificação e tratamento dos problemas dos sujeitos, "torna-se uma “psicologia do escolar”, a qual atua sobre o sujeito como se este se constituísse desvinculado das questões fundamentais da educação". Para o autor, a crítica a essa forma de “psicologia do escolar”, evidencia-se na sua ideologia que está a serviço da classe dominante. Nesse sentido ideológico, a psicologia do escolar desconsidera as múltiplas determinações presentes no processo educativo e contribui para a culpabilização do indivíduo, reforçando as concepções psicologizantes.

Sobre a atuação da psicologia respaldada em uma visão tradicional e hegemônica, Tanamachi e Meira, (2003, p.14-15) concordam com a análise de Patto (1990)

Embora por caminhos teórico-práticos diferentes, a psicologia em suas relações com a educação tem sido conduzida por finalidades semelhantes. Referenda o status quo da educação e da própria psicologia como ciência, por meio da ênfase em aspectos particulares dos indivíduos, das famílias ou do meio sociocultural que caracterizam a maioria de suas explicações. Neste caso, a única pergunta possível ao psicólogo refere-se a “porque os indivíduos não aprendem”, apontando para uma ausência de compromisso da psicologia com a condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam.

Viotto Filho (2012, p.10-11) ressalta que a relação entre a Psicologia e a Educação foi muito questionada, sobretudo no final da década de 1970 devido aos seus conhecimentos metodológicos e teóricos baseados em aspectos adaptativos e psicologizantes de base positivista. O autor afirma a necessidade de formulação de conhecimentos teóricos e metodológicos de natureza crítica e transformadora, “para se pensar uma nova forma de compreensão e atuação da Psicologia nas instituições educativas e na sua relação com a educação”.

Antunes e Meira (2003) apontam que o campo de atuação educacional apresenta uma diversidade de teorias e concepções a respeito da Educação e da Psicologia Escolar e por

isso, mesmo com críticas realizadas sobre os “psicologismos”, muitos profissionais da psicologia continuam atuando no modelo clínico e assim, reproduzindo práticas de culpabilização e patologização dos processos educacionais.

Neste sentido, Patto (2000) faz críticas aos testes psicológicos, pois seus resultados sempre concluem aos alunos submetidos a esses exames, a presença de distúrbios ou déficits intelectuais. A autora ainda destaca que a prática diagnóstica causa efeitos diferentes diante das classes sociais a que pertencem as crianças avaliadas, no caso de crianças “da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe”, diferente do que ocorre com as crianças “das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a sua exclusão da escola” (PATTO, 2000, p.65).

Com essas práticas, Patto (2000, p. 65) afirma que o preconceito, a exclusão e a desigualdade social encontram justificativas científicas, “com pretensa isenção e objetividade”, tomadas por explicações que desconsideram questões políticas e se encerram no âmbito das diferenças individuais. De acordo com a autora os resultados desses diagnósticos servem apenas para produzir estigmas, reproduzir preconceitos e reduzir os alunos a coisas portadoras de defeitos em seu psiquismo.

Em minha atuação como psicóloga na educação, ainda vejo a presença de concepções fragmentadas e preconceituosas sobre os estudantes que apresentam dificuldades escolares e submetidos ao fenômeno das queixas que se manifestam nas falas e “diagnósticos” estabelecidos pelos professores. São vários os exemplos de falas deterministas e biologizantes reproduzidas pelos professores na escola, tais como: “se o pai foi assim, ele também será”, “o irmão foi meu aluno e também demorou para aprender ler”, “a família é carente, tem dificuldade porque não tem estrutura”, “não consegue aprender porque vem suja, com cheiro forte na escola”, falas que demonstram o determinismo das teorias sobre a “carência cultural” fortemente criticada por Patto (1984) desde a década de 1980 em nosso país.

O movimento de crítica a atuação e as bases teóricas da psicologia realizada por Maria Helena de Souza Patto (1984), e por Sylvia Leser de Mello (1978), e outros autores que as acompanharam, como Ferreira (1986), Libâneo (1984), Pessoti (1988), Urt (1989), Yamamoto (1990), Yazle (1990), Moysés e Collares (1992), Maluf (1994), como lista Firbida e Vasconcelos (2018), trouxeram contribuições importantes para uma reformulação da visão acerca da atuação do psicólogo escolar na educação. Souza (2014, p. 15) e Tanamachi (1997, 2002) apontam a importância da tese de doutorado Patto (1984) publicada em livro como um marco inaugural para a revisão crítica da psicologia escolar, em relação ao “seu objeto de

estudos, método e finalidades”. Souza (2014, p. 16) analisa as mudanças geradas após as denúncias de Patto (1984)

Tais discussões geram no campo acadêmico um movimento de crítica cuja reflexão centra-se na insuficiência das práticas desenvolvidas em Psicologia Escolar e Educacional e dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente. Além disso, oferecem importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional. Com base em um referencial teórico metodológico de base materialista-histórica.

Ainda nesse movimento de revisão e crítica, Firbida e Vasconcelos (2018) destacam que a partir das críticas dirigidas quanto a formação e prática dos psicólogos, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) articulou junto as universidades a necessidade de se pensar um currículo novo para os cursos de psicologia. O que levou o CFP organizar um projeto de coleta de dados em dimensão nacional com objetivo de conhecer e sistematizar informações acerca do exercício do psicólogo no Brasil. Esta ação se efetivou com a publicação do livro “Quem é o psicólogo brasileiro de 1988?”.

Firbida e Vasconcelos (2018, p. 4) ressaltam que o estudo realizado pelo CFP, identificou falhas por parte dos psicólogos entenderem de forma situada as questões educacionais e citam as palavras de Botomé, (1988, p. 284, grifo do autor) “pensar em uma forma contextualizada de entender a educação deve exigir uma clara percepção de múltiplos aspectos e valores dos fenômenos ou eventos psicológicos e não apenas os que são considerados 'patológicos’”.

Firbida e Vasconcelos (2018, p. 7) relatam que a mudança de concepção possibilita uma ampliação para a análise das causas das queixas escolares, o que inaugurou o início de uma relação mais próxima entre psicólogos e professores, com objetivo de entenderem as condições concretas da escola e da sociedade, e afirmam,

A mudança da concepção centrada no sujeito a-histórico e abstrato, para a interdependência do contexto sociocultural, segundo os autores, tem influenciado a atuação do psicólogo na educação que passa a compreender o comportamento do educando a partir do contexto social onde está inserido. Isto reflete na forma de entender as dificuldades de aprendizagem, que se deslocam exclusivamente das concepções genéticas e ambientais do aluno para as socialmente determinadas.

Tais mudanças de concepções só se tornaram possíveis a partir do movimento de crítica às visões naturalizantes e a-históricas. Em relação ao movimento de crítica, Tanamachi (2000, p. 79), esclarece que os autores tinham os objetivos iniciais de superar os reducionismos que caracterizam a trajetória feita pela psicologia “em suas relações com a Educação, a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação e também de

considerar o conjunto de atribuições que lhe são próprias são as principais tendências apontadas pelo grupo de autores que têm participado do movimento de crítica à Psicologia Escolar”.

Firbida e Facci (2012, p. 17) conceituam a crítica em conformidade com os autores acima e defendem que,

A postura crítica em Psicologia Escolar envolve a crítica do homem natural, relegado à sua condição biológica e marcado por uma sociedade de classes, antagônica aos interesses do coletivo, que propaga a falsa ideia de liberdade, para manter o conformismo na relação entre capital e o homem. A Psicologia Escolar crítica, pautada na teoria marxista, aposta em um homem capaz de transformar a sua realidade, bem como a si mesmo.

É assumindo esta concepção que Tanamachi e Meira (2003, p.27), se referem a visão e atuação do psicólogo, propondo o estudo e análise das determinações relacionadas ao “processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar”. As autoras, portanto, orientam a discussão na direção de uma compreensão histórico-cultural do fracasso escolar e enfatizam a atuação crítica da psicologia escolar.

Assim, o movimento avançou “para além da crítica”, a discutir e ir além do campo do mapeamento e debate, para propor uma perspectiva crítica como fundamento teórico-filosófico e possíveis direcionamentos a atuação da psicologia. Tanamachi (2000, p.80-81) afirma que se realizou um trabalho de incorporação a “[...] tarefa de diagnosticar e analisar criticamente a história da psicologia aplicada à educação, cujo intuito era superar as concepções tradicionalmente adotadas para explicar a educação escolar e o fenômeno humano”.

Nesse mesmo sentido, Souza (2014, p. 48) afirma

Passaram a se materializar em discussões teóricas e metodológicas em Psicologia Escolar e Educacional que, partindo de uma perspectiva histórico-crítica, de compreensão do fenômeno educativo, consideravam fundamental ter como base as finalidades da Educação e a presença de teorias psicológicas de aprendizagem, de desenvolvimento que contemplassem a complexidade da vida escolar e que respondessem aos desafios da constituição de indivíduos no âmbito da realidade social.

Considerando os autores citados e a síntese de Souza (2014), entendemos que o processo de constituição de uma atuação crítica da psicologia escolar tem caminhado na direção adequada e sua inserção na educação tem avançado numa compreensão da totalidade educacional e compreendendo os sujeitos presentes na escola no seu processo histórico, no entanto, dada as contradições própria da educação, da escola, da pedagogia e da psicologia, esse movimento encontra entraves, vivencia avanços e retrocessos, idas e vindas, no entanto

podemos afirmar que os caminhos trilhados desde Maria Helena de Souza Patto na década de 1980 tem chegado na escola e possibilitado transformações.

Após essa breve retrospectiva histórica do processo de constituição da psicologia e sua inserção e desdobramentos na educação, chegamos a atualidade e precisamos encarar os desafios desse momento histórico, pois ainda identificamos que não existe uma concepção teórico-prática adotada pela maioria dos psicólogos que atuam no contexto educacional e isso torna-se bastante problemático. Ainda identificamos a existência de práticas alimentadas por concepções naturalizantes e fragmentadas sobre o psiquismo humano, os testes psicológicos descontextualizados ainda são aplicados no intuito de mensurar as capacidades humanas, e a compreensão dos fenômenos humanos e especificamente aqueles que se manifestam na escola, ainda têm sido compreendidos de forma descontextualizada e abstrata, sem relacionar as condições objetivas de vida e o processo de escolarização dos estudantes.

Firbida e Vasconcelos (2018, p. 7) ressaltam o estudo realizado por Maluf e Cruces (2008) a respeito do surgimento de duas vertentes críticas na psicologia no que se refere à formação e trabalho na educação. A primeira vertente, embora portadora de um discurso crítico, não aponta direcionamentos para a superação prática dos problemas encontrados na escola, uma segunda vertente crítica incorpora o discurso e dá ênfase a novas formas de atuação. As autoras explicam que essas duas vertentes não são homogêneas, o que pode ser observado com mais clareza nas ações dos profissionais do que em seus discursos críticos. Afirmam as autoras que “não há dentro desta perspectiva crítica um paradigma unificado, mas apresentam o mesmo discurso crítico quanto aos efeitos maléficos da sociedade na educação escolar. Significa que a crítica continua focada no contexto social, mas as bases teóricas são diversas”.

Ao iniciarmos este capítulo, enfatizamos a relevância em estudar a linha história da psicologia na educação, não apenas para entendermos os acontecimentos do passado, mas para entendermos a constituição da psicologia em movimento e chegarmos aos dias atuais com uma visão ampliada das concepções e atuação da psicologia escolar. Assim, se faz importante apresentarmos como a psicologia se encontra agora, além de alguns aspectos que temos apontado neste capítulo, considerando os autores e autoras que tem pesquisado produções científicas e práticas de psicólogos na educação.

Nosso objetivo, portanto, volta-se para entender como os profissionais de psicologia escolar tem conduzido suas práticas diante das queixas escolares e como tem contribuído teórica e praticamente para a superação desse fenômeno, que se apresenta na escola, que como afirmamos, tem marcado a vida de muitos estudantes nas escolas do nosso país.

Firbida e Vasconcelos (2018, p. 7-8) comentam a pesquisa bibliográfica realizada por Souza et al. (2014a) sobre as produções de livros e coletâneas que abordam a atuação do psicólogo frente as questões escolares, sendo que os autores,

Revelaram que no período de 2000 a 2007, (passados quase 30 anos das primeiras críticas tecidas sobre a atuação do psicólogo e sua formação), continuam as reflexões críticas a respeito do modelo tradicional de psicologia, com destaque para a queixa escolar. Além da discussão crítica são apresentadas propostas que oferecem novos caminhos para entender o processo de escolarização e a qualidade do ensino.

Souza, Lima, Ramos, Barbosa, Yamamoto e Calado (2014) identificam que os autores da psicologia, em sua maioria, partem de sua experiência profissional em seus textos, ou a partir da crítica a concepção tradicional de psicologia educacional voltada para queixa escolar, com viés individualizante. As inquietações focam na produção da queixa escolar, com temas referentes a medicalização, fracasso escolar, inclusão escolar, aplicação de testes como única forma de avaliar as dificuldades dos estudantes, formas de atendimento aos transtornos e distúrbios do desenvolvimento.

As autoras constataam ainda, uma diversidade de temas e muitos questionamentos e críticas à atuação tradicional e fragmentada da psicologia na educação, além de práticas patologizantes e de dominação, tão marcantes e presentes na escola. Esclarecem que “os textos revelam a necessidade de se oferecer modalidades de atuação que consigam articular os aspectos sociais, políticos e institucionais relacionados à queixa escolar”, para que cheguem ao que tem sido defendido na literatura como “perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional”, conforme Souza, Lima, Ramos, Barbosa, Yamamoto e Calado (2014, p. 59).

Souza et al. (2014) concluem o estudo destacando que as produções textuais demonstram o compromisso ético-político dos psicólogos com o avanço qualitativo da psicologia escolar em uma perspectiva crítica, pautado no compromisso com o desenvolvimento humano; ressaltam que não propõem uma fórmula mágica para a intervenção em psicologia escolar, mas apontam possibilidades a partir de uma forma-conteúdo de atuação que considere as dimensões existentes no contexto escolar como um todo, reconhecendo as múltiplas determinações da escola e dos sujeitos.

Firbida e Vasconcelos (2018, p. 10) terminam sua análise a respeito do desenvolvimento histórico da psicologia escolar, afirmando que

O conhecimento produzido dentro desta perspectiva crítica da psicologia escolar precisa adotar modelos teóricos-metodológicos que sustentam práticas que consideram a escola a partir de múltiplas determinações, ou seja, suas muitas relações sociais, históricas, econômicas, políticas, culturais e ideológicas constitutivas da

educação. Significa que este modelo crítico vai além do que está posto. É preciso olhar o real numa perspectiva transformadora.

É na direção da discussão realizada por Fribida e Vasconcelos (2018) dentre outros autores da psicologia escolar que compartilham de uma visão crítica de atuação e produção de conhecimentos na área até aqui apresentados, que realizamos nossa pesquisa para a elaboração desta tese de doutorado.

Como afirmamos anteriormente, nossa discussão teórico-prática de natureza crítica, respalda-se na minha atuação como psicóloga escolar que reconhece no materialismo histórico dialético e na Psicologia histórico-cultural em diálogo com a Pedagogia histórico-crítica, uma orientação contextualizada para a psicologia que se apresenta na escola. Nossa proposta de pesquisa busca a construção de novas possibilidades histórico-críticas de avaliação de crianças com queixas de dificuldades escolares, enfatizando a importância da avaliação realizada em processo e permeada por atividades lúdicas, que valorizem o papel das crianças como protagonistas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Esclarecemos ainda, que toda a nossa atuação como pesquisadora em educação e psicologia, aliada a nossa prática como psicóloga escolar, tem se pautado nos princípios que enfatizam conhecimentos e práticas produzidos numa direção crítica, com objetivo de desenvolvermos uma metodologia de atuação interventivo-formativa e avaliativa de natureza ludopedagógica que consideram a escola e os sujeitos dela participantes, como síntese de múltiplas determinações, tal como defendem outros autores críticos da psicologia escolar que apresentamos neste trabalho de tese.

Negreiros e Souza (2020), elaboraram uma linha histórica que retrata o movimento da Psicologia escolar e educacional, partindo do final da década de 1970, marcado pelo início da crítica ao positivismo e biologismo nas concepções, culminando com avanços teórico-práticos, na década de 1990, em um período denominado “a crítica e para além da crítica”, concluindo com o período contemporâneo da Psicologia escolar crítica, compreendido entre os anos 2000 a 2020, período no qual foi aprovada a Lei 13.935/2019 que enfatiza a atuação da psicologia na escola.

Apresentamos a seguir, três quadros com a síntese dos períodos, eventos e obras teóricas que marcaram o processo histórico de construção de uma perspectiva crítica de psicologia escolar no Brasil. Consideramos essencial essa compreensão da transformação teórica e metodológica da psicologia escolar ao longo do seu processo de constituição e atuação na educação escolar.

Quadro 6 - Movimento de crítica da Psicologia Escolar e Educacional (Negreiros; Souza, 2020)

Período	Acontecimento
Final da década 1970	Início do movimento de crítica à Psicologia Escolar (positivismo, formação e atuação médico-clínica).
1977	Criação do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP
1981	Livro “Introdução à Psicologia Escolar” M.H.S. Patto.
1984	Livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” M.H.S. Patto.
1987-1988	CFP desenvolve pesquisa “Quem é o psicólogo brasileiro?”
1988	Aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
1990	Livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de M.H.S. Patto. Aprovação do ECA. Fundação da ABRAPEE.

Fonte: Negreiros e Souza (2020).

Quadro 7 - A crítica e para além da crítica (Negreiros; Souza, 2020).

Período	Acontecimento
Anos iniciais da década 1990	Início de produções com propostas alternativas para formação e atuação de psicólogos.
1991	Realização do 1º Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional/CONPE.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB-9394/96 Criação da “Revista Psicologia Escolar e Educacional”
1997	Livro “Psicologia Escolar: em busca de novos rumos” (Machado e Souza, 1997).
1998 a 2000	Identificação da necessidade de propostas de superação do que estava constituído.
1999	Livro “Psicologia Escolar: educação e LDB hoje” (Guzzo, 1999).

Fonte: Negreiros e Souza (2020).

Quadro 8 - Psicologia Escolar Crítica na contemporaneidade (Negreiros; Souza, 2020).

Período	Acontecimento
Duas primeiras décadas dos anos 2000	Seguem as reflexões críticas e temos 02 vertentes para o discurso crítico da psicologia escolar.
2000	Livro “Psicologia e Educação: desafios teóricos” de autoria de E. R. Tanamachi, M. P.R. Souza e M. Rocha).

2003	Maria E.M. Meira e Mitsuko A. Antunes editam: “Psicologia Escolar: teorias críticas” e “Psicologia Escolar: práticas críticas”.
2007	B.P.S lança “Orientação à Queixa Escolar.
2009	O ano da Educação no CFP.
2010	Cartilha “Contribuições da Psicologia para a CONAE”.
2013	O CFP lança as Referências Técnicas para Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.
2014	Pesquisa: modelos teórico-práticos que fundamentam o trabalho do psicólogo escolar (Souza, 2014). Livro “Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios” (Souza, Silva e Yamamoto, 2014). -GT “Psicologia e Políticas Educacionais” na ANPEPP.
2018	O CFP lança o Relatório de Pesquisa 2013-2015 “Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia” (UFMT, Fenpb, Abrapee).
2019	CFP lança a 2ª edição das Referências Técnicas para Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica. Aprovação da Lei 13.935/2019 - Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica.
2020	FUNDEB torna-se uma política permanente do Estado brasileiro

Fonte: Negreiros e Souza (2020).

Ao levantamento bibliográfico realizado por Negreiros e Souza (2020) queremos acrescentar a obra intitulada “Psicologia & educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica” organizada por Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e outro, publicada no ano de 2012 pela Editora Boreal de Birigui/SP, onde vários autores de referência nacional da psicologia escolar crítica da época, redigiram artigos para compor a coletânea (VIOTTO FILHO e outro, 2012).

Incluímos na lista de referências relevantes para a psicologia escolar, as obras publicadas após o ano de 2020, marcado pela pandemia da COVID-19, as quais apresentamos no Quadro abaixo.

Quadro 9 - Obras publicadas pós pandemia COVID-19

Período	Acontecimento
Pós-pandemia ano 2021	Livro: Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização / Marilda Gonçalves Dias Facci, Alexandra Ayach Anache, Roseli Fernandes Lins Caldas (organizadoras) – Vol. I. Curitiba: CRV, 2021.

Pós-pandemia ano 2021	Livro: Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização / Marilda Gonçalves Dias Facci, Alexandra Ayach Anache, Roseli Fernandes Lins Caldas (organizadoras) – Vol. II. Curitiba: CRV, 2021.
Ano 2023	Livro: Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades/ Organizadoras Lucianna Ribeiro de Lima, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Silvia Maria Cintra da Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluímos esse percurso histórico, ressaltando que a psicologia escolar se encontra em movimento contínuo de constituição de seus fundamentos teórico-práticos e cientes de que precisamos tomar as experiências já realizadas no passado como exemplo para avançarmos, incorporando e superando as práticas biologizantes e patologizantes que se apresentam na área, com intuito de efetivarmos uma atuação crítica e humanizadora na escola, diante o fenômeno das queixas escolares.

Após esta breve apresentação a respeito do desenvolvimento da história da psicologia na educação e seus desdobramentos na teoria e prática da psicóloga (o) escolar, faremos uma apresentação e discussão sobre as produções científicas que abordam o tema das queixas escolares e da avaliação psicológica, concomitantemente, realizaremos um resgate histórico do processo de avaliação, focando sua constituição teórico-prática.

3.2 Avaliação psicológica: A constituição teórico-prática presente nas pesquisas

Como discutimos nas seções anteriores desta tese, as concepções psicobiologizantes que víamos no passado se apresentam, com nova roupagem, como afirma Asbahr (2012), na psicologia escolar da atualidade e, conseqüentemente, na forma como são realizadas as avaliações psicológicas junto a crianças que apresentam queixa de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Decorrente desse processo, se faz importante apresentarmos como tem se constituído no âmbito teórico e prático, a avaliação psicológica e discutiremos seus desdobramentos na vida escolar dos estudantes. Iniciaremos a apresentação por meio de resultados encontrados em pesquisas sobre o tema da queixa escolar e avaliação psicológica. Queremos mostrar, por meio de dados verificados em pesquisas, como a queixa escolar tem

sido acolhida pelos psicólogos e discutir os seus desdobramentos no processo avaliativo dos sujeitos.

No Livro intitulado “Pesquisas em queixa escolar desvelando e desmistificando o cotidiano escolar”, as autoras Leonardo, Rossato e Leal (2012), apresentam o estado da arte de estudos sobre a queixa escolar referente ao período de 1990 a 2009 e realizam uma análise a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural. As autoras selecionaram 21 periódicos das áreas de Psicologia e Educação, sendo que destes, destacou-se o periódico Psicologia Escolar e Educacional, com um total de 13,7% das publicações.

Leonardo, Rossato e Leal (2012, p.25) mostram que em relação aos ‘participantes’, 56% das pesquisas têm como foco os alunos, o que demonstra que a maioria dos pesquisadores busca a explicação para os problemas de aprendizagem nos próprios sujeitos da escola. As autoras ressaltam que se faz “importante analisar não somente a expressividade e a frequência desses participantes, mas também, como eles são compreendidos nessas pesquisas, e se são utilizados (nas suas “faltas”), para legitimar o “seu próprio fracasso”. Quanto aos aspectos apresentados nas pesquisas como as causas dos problemas de aprendizagem, as autoras constataam que

A maioria das pesquisas com os alunos tratam da individualização dos problemas escolares, tratando aspectos como gênero, autoestima, emoção, afetividade, problemas orgânicos, distúrbios psíquicos de aprendizagem, entre outros, como os que mais (ou que exclusivamente) afetam a aprendizagem dos alunos. (Leonardo; Rossato; Leal, 2012, p. 25).

No entanto, as autoras também encontraram artigos que articulam o problema da queixa escolar fazendo a crítica ao processo de naturalização dos problemas escolares, tendo como centro, os indivíduos, considerando as influências dos múltiplos fatores determinantes de uma ou mais dificuldades apresentadas pelo sujeito na escola. Outro aspecto relevante apontado pelas autoras, demonstra a significativa utilização dos testes e escalas, identificando 55% para avaliar “personalidade/inteligência /habilidades ou desenvolvimento motor dos alunos”, sendo que os instrumentos de avaliação e sua aplicação voltam-se apenas para a análise quantitativa dos dados. As autoras alertam que a análise quantitativa é muito restrita e mormente desconectada da realidade, ou contexto em que as queixas se constituíram, levando a uma avaliação muito superficial e limitada dos sujeitos.

Foram encontrados 14% de artigos teóricos/revisões de literatura, que discutem a importância de estudos com olhar ampliado e aprofundado, buscando compreender a problemática da queixa escolar, porém nem sempre se encaminhando para reflexões críticas sobre o tema. As autoras verificaram “que a pesquisa documental a partir da análise de cadernos

dos alunos, relatórios, prontuários, arquivos históricos sobre a escola torna-se um recurso metodológico empregado em 8% dos artigos trabalhados (Leonardo; Rossato; Leal, 2012, p. 30).

Dentre as “concepções de queixa escolar relacionadas aos problemas de aprendizagem”, Leonardo, Rossato e Leal (2012, p. 30-31) identificaram aquelas que se centram no indivíduo (aluno, professor, família), as que entendem a queixa escolar como questão institucional, aquelas em que a queixa escolar está relacionada à formação profissional e por último, quando a queixa escolar não centrada no indivíduo (compreende a queixa pelos determinantes sociais, econômicos, políticos etc.).

A “queixa escolar centrada no indivíduo”, foi identificada como a concepção mais frequente, com 67% das respostas. As autoras analisaram os dados e ressaltam que,

O insucesso ocorrido no processo de escolarização continua sendo compreendido, muitas vezes, de forma descontextualizada, numa análise dos fatos de forma a-histórica. É como se o aluno, a família e o professor não pertencessem à sociedade, como se fossem produto deles mesmos (Leonardo; Rossato; Leal, 2012, p. 32).

Foram encontradas 19% de respostas que evidenciam a concepção de “queixa escolar não centrada no indivíduo”, dado que demonstra a existência de estudos desenvolvidos em uma perspectiva que procura a superação da visão que foca apenas no indivíduo, e que passam a considerar “fatores de ordem social, econômica e política (Leonardo; Rossato; Leal, 2012, p. 32).

Dentre as “concepções de queixa escolar centradas no indivíduo” foi identificado que 65,4% das respostas acreditam que a causa da queixa escolar centra-se exclusivamente no aluno, como se as dificuldades encontradas no espaço escolar se originassem nele e dependessem apenas de seu “desempenho, autoconceito, autoeficácia, potencial cognitivo, das suas emoções, do seu comportamento, do seu nível sócio-econômico, das suas relações interpessoais”. Coloca-se a responsabilidade no aluno, de forma individual, por sua (não) aprendizagem, sem considerar as outras dimensões e sujeitos que também estão envolvidos no processo de ensino e avaliação na escola. Leonardo, Rossato e Leal (2012, p. 32) ressaltam que a “família” ocupa o segundo lugar como responsável pelas dificuldades dos filhos na escola, com o percentual de 19,2%.

No tocante às concepções acerca dos mecanismos que levam a culpabilizar a família, Leonardo, Rossato e Leal (2012, p. 35) afirmam,

Nesta perspectiva, retira-se do aluno a responsabilidade pelos problemas de escolarização, transferindo-a para a família. Não são mais os problemas orgânicos e emocionais do aluno que justificam as dificuldades de aprendizagem, mas seus

familiares, que por estarem altamente comprometidos em suas relações, acabam produzindo o insucesso escolar, o que também revela um olhar unilateral e descontextualizado para o fenômeno.

As autoras verificaram que 15,4% das respostas, possuem a concepção de que o “professor” está ligado diretamente as causas da queixa/fracasso escolar e apontam que a sua formação de forma geral e especificamente no que se refere às práticas de ensino e avaliativas precisam melhorar.

Mesmo diante de pesquisas com viés naturalizante, as autoras identificaram que 60% das respostas se relacionam à concepção de “fracasso escolar como produto das relações concretas”, que ao analisarem a queixa escolar, consideram a inter-relação entre a escola e a sociedade capitalista, com sua desigualdade social, divisão de classes e modo de produção capitalista. No entanto, essas pesquisas mesmo sendo críticas, não abarcaram a complexidade do desenvolvimento histórico-social do homem e as autoras analisam que,

Ainda que tenha sido destacada a importância de considerar o contexto social e histórico, diferentemente da categoria anterior, as relações concretas não foram discutidas, deixando-se de abranger a produção dos meios materiais e das relações de trabalho a partir do qual o homem constrói sua existência (Leonardo; Rossato; Leal, 2012, p. 38).

As autoras concluem que ainda na atualidade, os psicólogos escolares, na maioria das vezes, não atuam sob um viés crítico, o que os leva a seguir um modelo clínico de atuação, justificando as causas dos problemas de aprendizagem e de interação social como sendo de origem orgânica ou déficits intelectuais dos estudantes. Essa cristalização não possibilita repensar e atuar na melhoria dos problemas escolares pois, de acordo com Meira (2003), “uma atuação fundamentada numa concepção crítica necessita negar as aparências ideológicas, apreendendo a totalidade dos fatos e considerando suas múltiplas determinações e a possibilidade de vir-a-ser da sociedade”, citam Leonardo, Rossato e Leal (2012, p. 40).

Na conclusão da análise dos artigos e respostas encontradas, as autoras apontam que as concepções sobre as causas das queixas escolares estão baseadas em 4 eixos, constituídos em “Indivíduo, instituição, formação profissional, múltiplos fatores”. Ressaltam a predominância no ato de responsabilizar o indivíduo e desconsiderar todos os elementos envolvidos no processo de escolarização, sendo que, as justificativas para as queixas e o fracasso escolar estão no interior do indivíduo, afinal, o discurso hegemônico difunde que em nossa sociedade, “as oportunidades existem para todos” de forma igualitária (Leonardo; Rossato; Leal, 2012, P. 45).

Autores também revisaram a produção científica brasileira sobre a queixa escolar, no período de 2002 a 2012 e analisaram criticamente suas características e as concepções que a produzem, sendo que a pesquisa de Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos (2014), investigou nas bases SCIELO, PEPSIC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os autores encontraram, 35 produções, e posterior a uma pré-análise, selecionaram 21 trabalhos, compreendendo treze artigos e oito dissertações de mestrado.

Os trabalhos foram analisados tendo como critérios suas principais características e aspectos relacionados à produção da queixa escolar. Identificou-se que a abordagem psicológica que predomina nesses estudos é a Psicologia Sócio-histórica e a Psicologia Escolar Crítica, caracterizada por uma abordagem dialética e ampliada a respeito da queixa escolar, considerando “as dimensões históricas, socioculturais, institucionais e político-econômicas da rede de relações da qual ela emerge” (Dazzani; Cunha; Luttigards; Zucoloto; Santos, 2014, p.421). Os autores categorizaram os trabalhos quanto à similaridade de referencial teórico, identificando-os em três abordagens teórico-metodológicas, sendo a “Sócio-histórica/crítica, Comportamental/ cognitiva e Filosófica/foucaultiana” (Dazzani; Cunha; Luttigards; Zucoloto; Santos, 2014, p. 423).

A partir dessa análise crítica, Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto e Santos (2014), verificaram que nos últimos anos, a queixa escolar tem sido estudada, na maioria dos casos, por uma perspectiva crítica e sócio-histórica, e com frequência esses trabalhos apontam a necessidade de entender a queixa escolar de forma ampliada e crítica,

[...] lançando-se um novo olhar sobre a imputação de responsabilização exclusiva aos pais e aos alunos, incluindo questões escolares como possíveis produtoras e mantenedoras do fracasso escolar; entretanto, tal tendência não é verificada nas práticas de atendimento à queixa escolar, as quais apresentam, preponderantemente, um modelo clínico e descontextualizado, com pouco ou nenhum contato com a escola (p.426).

Demonstra-se relevante esta constatação feita pelos autores, pois mesmo com toda a tentativa de estudar e entender as queixas escolares de forma ampliada, as características da atuação são ainda, predominantemente clínica e individualizada, voltada ao estudante e distante do espaço da escola, fato que demonstra a contradição entre a teoria e a prática no tocante a compreensão das queixas escolares produzidas no interior da escola.

Guaragna e Asbahr (2022) fizeram um estudo bibliográfico mais recente sobre como “as queixas escolares e fenômenos relacionados – fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e medicalização da educação - têm sido analisados, tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). As autoras analisaram 24 artigos de líderes e vice-líderes

de grupos de pesquisa da área de Psicologia cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq e que utilizam como referência teórica a PHC. Por meio desse estudo, verificaram que os fenômenos escolares ainda são, em sua maioria, compreendidos como problemas localizados no plano biológico e individual. Os autores citam o estudo do estado da arte da pesquisa sobre o tema do fracasso escolar, realizado por Angelucci et. al. (2004), no qual 71 dissertações foram analisadas, no período de 1991 a 2002, que verificou a quantidade expressiva de trabalhos baseados em concepções psicologizantes limitando-se à atuação clínica diante das queixas escolares.

Dos 115 grupos “mapeados” por Guaragna e Asbahr (2022, p. 122), foram selecionados por elas 14 grupos que se inseriam nas categorias, “Formação do psiquismo em sua relação com a de escolarização” e “Psicologia escolar e educacional”. Assim, foram selecionados 24 artigos, seguindo o critério de abordar os temas (fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, atuação do psicólogo escolar e medicalização da educação).

Segundo Guaragna e Asbahr (2022, p. 123) como buscou-se artigos que se baseiam na PHC, apenas um artigo carrega uma concepção tradicional de Psicologia escolar, sendo que os demais se posicionam

[...] contrários à patologização das dificuldades no processo de escolarização, à avaliação psicológica que pauta-se exclusivamente na psicometria para diagnosticar e medicar os alunos e à adaptação ao modelo de atuação que se baseia na ideologia neoliberal, responsabilizando individualmente alunos, professores e família pelo fracasso escolar.

As autoras agruparam os artigos a partir dos temas abordados e os categorizaram dentro de eixos temáticos. Para nossa tese, destacamos 11 dos artigos encontrados pelas autoras, dentre eles, 03 artigos “discutem sobre a perspectiva da escola acerca das queixas escolares e, conseqüentemente, o encaminhamento dado a elas, trazendo a percepção de profissionais de Psicologia e Pedagogia da rede pública”; 02 artigos “discutem a respeito do processo de avaliação de crianças encaminhadas com queixas escolares, pautando-se na PHC para discutir sobre avaliação psicológica”. Temos ainda 05 artigos que “discutem sobre transtornos de aprendizagem, mais especificamente o TDAH, fundamentando-se na PHC para se contraporem à concepção hegemônica, biologizante, sobre o transtorno” e apenas 01 artigo “discute sobre a dislexia a partir de reflexões críticas sobre as relações de ensino-aprendizagem, pautando-se na PHC para se contrapor às explicações que culpam o aluno pelo seu fracasso escolar” (Guaragna; Asbahr, 2022, p. 124).

Os demais artigos mapeados pelas autoras tratam do tema a “formação do psicólogo para atuar na educação”, se distanciando um pouco do nosso objeto de preocupação nesta tese,

voltado a compreensão crítica do processo de avaliação psicológica. Neste sentido, destacamos as reflexões das autoras sobre a proposta apresentada nos poucos artigos encontrados que discutem e apresentam uma proposta de avaliação psicológica histórico-cultural.

Quanto a essa questão, Guaragna e Asbahr (2022, p. 129) afirmam que,

Acerca do processo de avaliação psicológica, ressalta-se a importância de o psicólogo estar atento ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir de uma perspectiva histórica, e de observar aquilo que está no desenvolvimento próximo da criança, utilizando a mediação enquanto principal recurso e considerando a análise do processo, e não somente o produto da avaliação.

As autoras concluem que dos 24 artigos lidos, 18 deles tem como base a PHC, com diferentes níveis de aprofundamento teórico, porém todos se apoiam na teoria e apresentam críticas quanto a forma de compreender os fenômenos escolares.

Guaragna e Asbahr (2022) utilizam da teoria para embasar as discussões expostas nos artigos analisados, além de adotarem um posicionamento contrário às concepções hegemônicas de psicologia que “tratam o fracasso e queixa escolares como questões individuais e biológicas” e apresentam explicações críticas com base na PHC e na sua concepção de ser humano e seu desenvolvimento para análise dos trabalhos.

As autoras encerram a pesquisa, ressaltando a importância em dar continuidade aos estudos e investigações respaldados pela Psicologia histórico-cultural, devido à significativa contribuição desta abordagem para possibilitar o “rompimento com as práticas hegemônicas e não críticas em Psicologia Escolar” (Guaragna; Asbahr, 2022, p.130).

Destacamos que na breve investigação que realizamos sobre obras relacionadas ao tema da “avaliação psicológica histórico-cultural”, encontramos apenas cinco artigos que abordam a avaliação psicológica nessa perspectiva teórica e metodológica, e apenas seis dissertações e teses tratando do tema.

Concluimos que, os resultados dessa breve investigação bibliográfica sobre o tema de nossa tese, nos aponta a relevância em desenvolvermos estudos e pesquisas que se aprofundem na discussão sobre o tema da avaliação psicológica numa perspectiva histórico-cultural e que possam contribuir no plano teórico e metodológico, para a construção de um processo de intervenção histórico-cultural de natureza avaliativo-formativo na psicologia escolar como nos propomos a realizar nesta tese de doutorado.

Nossa proposta, portanto, dispõe-se a avançar ao já construído por pesquisadores da psicologia escolar ao defendermos a necessidade de construção e sistematização de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo baseado em pressupostos histórico-culturais e engendrado por meio de atividades ludopedagógicas, para atender crianças em idade

pré-escolar e escolar que vivenciam situações de queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Das pesquisas que abordam a avaliação psicológica histórico-cultural, destacamos (Chiodi, 2012), (Vieira, 2020), (Lessa, 2014), (Zago, 2016), (Braga, 2017) e (Santos, 2017), trabalhos de investigação que demonstram que os estudos sobre o processo de avaliação e intervenção numa perspectiva da psicológica histórico-cultural têm sido desenvolvidos, os quais foram orientados, em grande parte, pelas professoras Dra. Marilene Proença Rebelo Souza, da USP-São Paulo; pela Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, da UEM-Maringá; pela Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache, da UFMS- Mato Grosso do Sul e pelo professor Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, pesquisador da UNESP - Presidente Prudente. Os trabalhos serão apresentados no quadro abaixo.

Salientamos que, certamente, outros trabalhos de pesquisa concernentes ao tema devem ter sido realizados e sistematizados, no entanto, considerando as bases de dados escolhidas, foram esses os trabalhos que encontramos e que abordam o nosso tema de pesquisa e alimentam a discussão desta tese de doutoramento. Outra observação importante é que trabalhos de pesquisa de diferentes naturezas, tanto os teórico-bibliográficos, quanto trabalhos que propõem processos prático-teóricos de intervenção na realidade dos sujeitos, evidenciam o quando a psicologia escolar precisa ampliar sua interlocução por meio de eventos científicos que reúnam psicólogos escolares e pesquisadores em psicologia escolar, tal como o CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional), pois nesses encontros compartilhamos conhecimentos científicos essenciais para o desenvolvimento da área.

Quadro 10 - Trabalhos de pesquisa relacionados ao processo de avaliação histórico-cultural

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.	Chiodi, Cinthia da Silva- O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.	Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.
Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2014.	Lessa, Patrícia Vaz de. O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica.	Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebelo de Souza.
Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.	Zago, Luís Henrique. O diagnóstico psicológico à luz da Teoria Histórico-cultural: implicações para a educação escolar.	Orientador: Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho.

Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017.	Braga Pani, Sabrina Gasparetti. De mediações a mediações: avaliação-intervenção de queixas escolares com casos de diagnóstico de TDAH.	Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.
Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017.	Santos, Ariállisson Monteiro. O método na avaliação psicológica: Contribuições da Psicologia histórico-cultural.	Orientadora: Profa. Dr. ^a Alexandra A. Anache.
Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2020.	Vieira, Ana Paula Alves Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares: Proposta a partir da psicologia histórico- cultural.	Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em sua dissertação de mestrado (Chiodi, 2012) a autora se propôs analisar como a avaliação psicológica se desenvolveu, especialmente pela psicometria e pesquisar como os psicólogos escolares do estado do Paraná tem feito a avaliação psicológica. A pesquisadora questiona quais implicações educacionais podem ocorrer em consequência da forma como as avaliações estão sendo feitas e ressalta como objeto de preocupação, as implicações das avaliações no processo de ensino e aprendizagem, e se as avaliações têm contribuído ou não para que os alunos se apropriem de conhecimentos. A pesquisadora também objetiva contribuir com estudos sobre a avaliação psicológica no sentido de provocar nos profissionais que repensem e aprimorem a prática para que ela não exclua e nem discrimine os estudantes submetidos a avaliação.

A pesquisadora analisou ainda, relatórios de avaliação de alunos de 5º a 8º ano do Ensino Fundamental para sala de recursos, para identificar os instrumentos utilizados e quais aspectos estão sendo avaliados pelos psicólogos. Foi identificado que em 34 relatórios (93,44%) foi utilizado o teste formal. Outro dado importante destacado por Chiodi (2012), se refere ao fato de os alunos estarem sendo diagnosticados com distúrbios de aprendizagem, fato encontrado em 14 relatórios (38,8%). A pesquisadora ressalta que as explicações para o não aprendizado, tendo como compreensão que o aluno possui dislexia e outros distúrbios, o uso da medicalização se intensifica e os psicólogos não analisam como ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisadora aponta que dos 36 alunos avaliados, 20 (55,5%) foram encaminhados para atendimento psicoterápico e 16 alunos, (44,4%) foram para avaliação neurológica, com esse dado, Chiodi (2012) destaca o quanto o olhar psicologizante ainda se

mantém presente ao se explicar o fracasso escolar. Outro aspecto identificado pela pesquisadora, demonstra que 22 relatórios (61%) não sugerem nenhum trabalho com os alunos, o que demonstra que os relatórios apenas rotularam os alunos, atribuindo alguma patologia. Chiodi (2012) expõe que a psicometria é uma prática muito forte no estado do Paraná, pois a secretaria de educação do estado exige a aplicação do teste para avaliar o QI (quociente de inteligência).

A pesquisadora destaca que em alguns relatórios, foi identificado um movimento em busca de superar a avaliação tradicional e psicométrica. Ela encerra o estudo afirmando que os resultados encontrados, contribuem pouco para o trabalho pedagógico que precisa ser realizado com os alunos e que esses relatórios estão apenas enquadrando as crianças. Pois ao rotulá-las como alguém com inteligência abaixo da média, apenas se reforça o estigma de que ela não pode aprender.

Chiodi (2012) encerra a pesquisa questionando se os psicólogos têm a consciência das consequências dos relatórios baseados no resultado da avaliação psicométrica para a vida escolar do estudante. A partir da leitura do trabalho de Chiodi (2012) destacamos a importância de nos apresentar dados acerca de como as avaliações são realizadas na realidade do estado do Paraná. Os dados encontrados na pesquisa ilustram as críticas desenvolvidas por autores apresentados nesta tese.

Lessa (2014) em sua tese de doutorado, propõe uma metodologia para avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural ao apresentar o caminho por ela percorrido durante a pesquisa empírica. A pesquisadora considera a observação participante fundamental na atuação do psicólogo escolar ao realizar a avaliação psicológica e propõe a análise de cinco eixos, sendo: “o espaço de convivência das crianças, a sala de aula, as ações pedagógicas das professoras, a regente e a auxiliar, as relações entre as crianças e as avaliações realizadas e suas contradições” (Lessa, 2014, p.390).

A pesquisadora analisa o processo de escolarização e questiona o fato de como as crianças que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem, ao assumirem essa condição, podem aprender e se apropriar do conhecimento. Analisa as condições objetivas de ensino e aprendizagem, observando durante um ano o cotidiano da sala de aula e a prática docente. Durante a observação, ela identificou muitas práticas que não possibilitam desenvolvimento, pois apenas reproduzem ou identificam aquilo que os estudantes ainda não sabem, mas não os movimenta para aprender e avançar.

Lessa (2014) também volta o olhar para a família e investiga como ela compreende e reage diante da queixa de dificuldade de aprendizagem da criança. A autora chama atenção

dos psicólogos, de que concordar com a escola na concepção de que a dificuldade de aprendizagem é apenas culpa da família, demonstra-se muito primário por parte dos profissionais. Outro aspecto pouco praticado em pesquisas sobre avaliação psicológica, foi a pesquisadora ter feito encontros com as crianças com objetivo de intervir para que desenvolvessem as funções psicológicas superiores. Esses encontros foram registrados pela pesquisadora e podem ser utilizados como referência para outros psicólogos escolares que atuam a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural.

Lessa (2014) ressalta que se faz necessário refletir que o diagnóstico tradicional não contribui para a prática do professor e nem para o desenvolvimento das funções psicológicas do estudante, ou seja, para seu processo de humanização.

Zago (2016) em sua dissertação, apresenta como se organiza um diagnóstico embasado na lógica formal e apresenta algumas indicações para realizar um diagnóstico seguindo os fundamentos da teoria histórico-cultural. O pesquisador fez um estudo de caso de uma criança que havia sido diagnosticada com transtorno do neurodesenvolvimento. O autor apresenta quatro passos, como indicação de um caminho para o diagnóstico. No primeiro passo propõe acolher a queixa atinente a criança, considera, neste momento, ouvir os pais, a criança e a escola. No segundo passo, analisa a história do desenvolvimento da criança, no terceiro passo, identifica a sintomatologia do desenvolvimento e no quarto passo, identifica as causas.

O pesquisador, faz a crítica a forma como os psicólogos avaliam seguindo as diretrizes diagnósticas do DSM 5, pois são observados sinais de maneira quantitativa para chegar à conclusão. Zago (2016) explica que na avaliação realizada por ele, os comportamentos observados são analisados dentro de um contexto de relações, considerando o sujeito e a finalidade de suas ações. O pesquisador concluiu que os comportamentos do sujeito de pesquisa eram realizados para alcançar objetivos e demonstravam a forma como ele se relacionava com as pessoas, mas não eram um transtorno ou patologia.

O pesquisador conclui a dissertação, expondo que o objetivo da pesquisa era o de questionar a forma como os diagnósticos eram feitos a partir da lógica formal, como é proposto no DSM. Ele buscou apresentar as limitações desse diagnóstico e demonstrar possibilidades de realizar um trabalho clínico tendo como fundamentos a teoria histórico-cultural ao intervir junto aos alunos que no decorrer do processo de escolarização, vivenciam dificuldades. Vemos que Zago (2016) contribui com a temática ao criticar a avaliação feita apenas se restringindo a sintomatologia descrita no DSM, que atualmente se encontra na quinta versão revisada. Além do pesquisador apresentar um estudo de caso e apontar alguns caminhos para o psicólogo que pretende realizar diagnóstico embasado na teoria histórico-cultural.

A pesquisadora Braga (2017) preocupou-se com a culpabilização que estudantes sofrem ao serem atribuídos diagnósticos que rotulam e não avançam na compreensão das queixas de dificuldade de escolarização. A autora ressalta a necessidade de analisar a queixa escolar diferente da forma como tem sido realizada, que considera aspectos de uma lógica psicologizante e medicalizante e apresenta como objetivo de sua tese, um processo de avaliação intervenção da queixa escolar de dificuldades no desenvolvimento da atenção e do processo de controle da conduta. Seu objetivo geral centrou-se em sistematizar mediações que contribuíssem ao processo de avaliação-intervenção da queixa escolar para compreendê-la em suas múltiplas determinações e como consequência, avançar na sua transformação.

Braga (2017) cita a relevância das pesquisas de autoras que propuseram atuações críticas de avaliação intervenção da queixa escolar, como Machado (1996) em “reinventando a avaliação psicológica”, assim como, Souza et al (2014) e Neves e Almeida (2013). A pesquisadora defende que diagnosticar uma criança com déficit de atenção é um equívoco, pois não se deve compreender as funções psicológicas separadamente, o que podemos dizer é que a criança pode ter encontrado dificuldades para desenvolver seu psiquismo devido a muitos fatores em sua história familiar, escolar e social. A autora defende a avaliação intervenção do psicólogo escolar mediada pela relação singular-particular-universal dos conceitos da psicologia histórico-cultural, para apreender as múltiplas determinações e transformação das queixas na realidade escolar.

Considero relevante destacar que no ano de 2016, em minha pesquisa de mestrado, realizei junto ao meu orientador e membros do grupo de pesquisa (GEIPEE), um trabalho de intervenção-formativa durante um ano em uma escola da rede municipal de PresidentePudente/SP. Naquele processo, realizamos atividades ludopedagógicas com estudantes do 3º ano do Ensino fundamental, ciclo I, com objetivo de ressignificar as queixas escolares e possibilitar condições educativas objetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Compartilhei essa informação por ter identificado similaridades com as propostas apresentadas em alguns trabalhos, o que demonstra o reflexo da unidade teórica em nossas intervenções que se vinculam pela assunção do materialismo histórico-dialético, como pressuposto de planejamento e execução do trabalho.

Santos (2017) se propôs a fazer uma revisão de literatura para pesquisar a avaliação psicológica e inicia conceituando as funções psicológicas superiores para compreender o método que Vygotsky sistematizou para se realizar a avaliação psicológica. O pesquisador também se propôs verificar as contribuições do método ao discutir as estratégias para avaliação psicológica. Comenta que buscou apontar os avanços e limites da avaliação psicológica sob

influência dos fundamentos da psicologia histórico-cultural à partir de (Linhares, 1995; 1996) com a avaliação assistida e (Facci; Eidt; Tuleski, 2006; Facci et. al., 2007) com a avaliação psicoeducacional. Santos (2017) ressalta que até o momento de sua pesquisa, identificou que a avaliação psicoeducacional possui mais destaque, no que se refere a maior aproximação com os fundamentos teóricos histórico-culturais e comenta as limitações na proposta defendida por Linhares (1995; 1996).

Santos (2017) enfatiza que a maior parte das críticas sobre a avaliação psicológica decorre de instrumentos de testagem apresentarem muitas limitações para compreender o objeto estudado. Ressalta ainda que os autores ao investigarem as queixas de problemas de aprendizagem, carecem de analisar as múltiplas determinações do desenvolvimento do sujeito, das relações com a família e com a escola, práticas pedagógicas, contexto social, dentre outros. Afirma que a testagem caracteriza o funcionamento psicológico baseado em dados do comportamento e não atingem a análise constitutiva do processo.

O pesquisador afirma ainda, que a avaliação psicológica baseada nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, considera impossível desvincular o trabalho explicativo e descritivo, pois para compreender um comportamento manifesto se faz necessário esclarecer suas bases objetivas e seus nexos causais. Considera que o psicólogo ao adotar tais fundamentos, reafirma o compromisso de compreender os fenômenos psíquicos com lastro na realidade, considerando as contradições existentes na sociedade e não apenas com papel classificatório.

Por fim, Santos (2017) ressalta que existem poucos trabalhos que desenvolvem propostas metodológicas na avaliação psicológica e que as discussões se encontram num patamar inicial, pois existem lacunas a serem preenchidas, falta um esclarecimento quanto às práticas avaliativas a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético. Conclui que se faz necessário que o método seja elucidado com propostas metodológicas que o apoiem, o que exige mais aprofundamento da teoria por parte dos pesquisadores. Salienta que a avaliação psicológica histórico-cultural precisa construir métodos avaliativos que possibilitem a compreensão dos processos psíquicos em sua constituição.

Vieira (2020) defende a tese de que a avaliação psicológica se torna um instrumento de intervenção ao ser realizada não apenas para descrever, mas para explicar o processo de ensino-aprendizagem considerando os elementos envolvidos. A pesquisadora apresenta uma proposta de avaliação psicológica que se constitui como instrumento de intervenção, com a mobilização dos envolvidos no processo e que contribui para o desenvolvimento da criança.

Vieira (2020) discute a história da avaliação psicológica, instrumentos utilizados, apresenta e diferencia as bases epistemológicas, sistematiza as contribuições da psicologia histórico-cultural e propõe etapas e análises para o processo de avaliação. Os procedimentos foram realizados por Vieira (2020) e pesquisadores em uma escola municipal de Maringá/PR, na qual oito crianças que enfrentavam queixas de dificuldades no processo de escolarização foram avaliadas. A autora propõe encontros iniciais com os responsáveis, e na escola propõe a realização de atividades com as crianças baseadas nos estudos da Psicologia histórico-cultural.

Vieira (2020) ainda ressalta que foi construído um processo de avaliação com objetivo de superar a queixa e não focar o trabalho apenas nas crianças, mas na família e escola, sem perder de vista a análise dos processos psíquicos relacionados ao ensino e aprendizagem na escola. A autora destaca que algumas propostas de avaliação psicológica têm sido elaboradas, mas afirma que são diferentes do estudo realizado. Aponta um aspecto inovador em sua tese ao destacar a atividade principal da criança e por enfatizar a unidade afeto-cognição relacionada ao processo de apropriação dos conhecimentos durante o movimento de escolarização.

Outro avanço apresentado pela pesquisadora, deve-se ao trabalho de instrumentalizar os psicólogos para a avaliação psicológica do desenvolvimento infantil, pois Vieira (2020) discutiu e sistematizou etapas relacionadas ao processo de desenvolvimento da criança. A autora aponta um desdobramento importante da pesquisa, que a avaliação se constitui como intervenção, assim, desde o início da avaliação, o psicólogo deve intervir para promover mudanças e para que a criança tenha a atividade de estudo como guia do seu desenvolvimento. Questão importante é que a autora reitera a relevância de se considerar a relação singular-particular-universal, na qual família e escola são particularidades responsáveis pela mediação das apropriações pelo sujeito singular, criança, das objetivações humanas.

Vieira (2020) ainda ressalta a necessidade de envolver todos os agentes que estão ligados no processo de ensino e aprendizagem da criança, para possibilitarem mudanças na forma como a criança relaciona-se com a realidade. Conclui Vieira (2020), destacando que a proposta de avaliação discutida por ela, exige o psicólogo compartilhar da concepção de educação, sociedade e desenvolvimento a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural. A pesquisadora encerra com a afirmação de que a avaliação psicológica, no contexto da clínica ou da escola, se realizada a partir desses fundamentos, pode ser um importante instrumento de intervenção diante de dificuldades de escolarização vivido por crianças.

Sobre os artigos que discutem o tema relacionado a nossa tese de doutoramento, selecionamos aqueles que discutem e investigam o processo de avaliação psicológica seguindo os pressupostos histórico-culturais e críticos.

Quadro 11 - Artigos histórico-culturais sobre o tema avaliação psicológica

Facci, M.G.D.; Souza, M.P.R. (2015)	O processo de Avaliação-Intervenção Psicológica e a Apropriação do Conhecimento: uma Discussão com Pressupostos da Escola de Vigotski
Chiodi, C. S.; Facci, M. G. D. (2013)	O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná
Facci, M. G. D.; Tessaro, N. S.; Leal, Z. F. R. G.; Silva, V. G.; Roma, C. G. (2007)	Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão
Facci, M. G.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2006)	Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional
Vieira, A. P. A.; Facci, M.G.D. (2022)	A prática da avaliação psicológica das queixas escolares fundamentada na psicologia histórico-cultural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Google Acadêmico e Scielo Acadêmico.

É importante esclarecer que encontramos artigos, teses e dissertações que expõem estudos a respeito da atuação da psicologia escolar e sua relação com as queixas escolares, estabelecendo, no entanto, uma relação tangencial com o processo de avaliação psicológica, não abordando centralmente o tema de nosso interesse para nossa tese, trabalhos que não foram por nós selecionados para esta revisão. Para ilustrar a discussão, ressaltamos três artigos que analisam e discutem a caracterização das queixas escolares encaminhadas para serviços de clínica escola e serviços públicos, por apresentarem desdobramentos na forma como a avaliação psicológica é realizada pelos psicólogos. Apresentamos os artigos a seguir:

Quadro 12 - caracterização das queixas escolares encaminhadas para serviços de clínica escola e serviços públicos

SOUZA, M. P. R. (2007)	Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar.
SOUZA, M.P.R. (1997)	A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo.
SALOMÃO, F.R.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; NUNES, R.L. (2022)	As contribuições da THC para avançar as concepções biológicas e psicologizantes nas queixas escolares.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com a apresentação deste panorama, verificamos que a avaliação psicológica histórico-cultural ainda é pouco debatida, estudada e investigada, demonstrando tratar-se de um desafio para aqueles que têm a consciência das limitações do olhar tradicional de avaliação das queixas escolares, e que pretendem realizar formas/conteúdos de avaliação psicológica que

considerem as múltiplas determinações envolvidas no processo de compreender as queixas de dificuldades vivenciadas na escolarização de crianças.

3.3 Raízes históricas da avaliação psicológica: a pretensão de medir o psiquismo humano

Ao se falar em avaliação psicológica percebemos que prevalece no imaginário popular e até mesmo no ambiente acadêmico, que a atuação do psicólogo nessa área está atrelada ou limitada a aplicação de testes voltados à medição ou quantificação do psiquismo humano. Identificamos na sessão anterior desta tese, por meio do levantamento bibliográfico realizado, que a avaliação psicológica revela a utilização de testes como uma prática corrente e realizada pela maioria dos psicólogos. Tais aspectos retratam o crescimento da visão psicométrica no Brasil, assim como, em outros países, o que a tornou uma indústria milionária, como afirma Gould (1999).

Historicamente, podemos verificar momentos relevantes no movimento de elaboração e aplicação de instrumentos e técnicas na realização de avaliações psicológicas de queixas de dificuldades de aprendizagem escolar. No decorrer do processo histórico da avaliação psicológica, foram desenvolvidas formas quantitativas e qualitativas de se mensurar e identificar capacidades e habilidades dos sujeitos, assim como, seus déficits cognitivos e intelectuais. Nossa discussão nesta seção do trabalho, apresentará um breve resgate dos fatores históricos que levaram a criação dos instrumentos quantitativos de avaliação, e encaminharemos argumentos críticos acerca desse posicionamento da psicologia ao longo do tempo.

Chiodi (2012), nos lembra que os precursores do campo de estudo da Psicometria foram o inglês Francis Galton (1822-1911), o americano J. M. Catell (1860-1944) e o francês A. Binet (1857-1911). A autora, baseada nos estudos de Mindrisz (1994), esclarece que a psicometria teve origem devido às necessidades da vida diária e sofreu influência do chamado “movimento de matematização” vivido no interior da nascente ciência psicológica durante o século XIX, sendo que a “psicometria buscou na matematização dos processos psicológicos, a solução dos seus problemas, pois tinha a intenção de demonstrar que os fenômenos psicológicos eram acessíveis à investigação objetiva e quantitativa” (Chiodi, 2012, p.17).

Como afirma (Chiodi, 2012, p. 17-18) Francis Galton, que era um biólogo inglês que influenciou de forma expressiva o surgimento da chamada ‘psicologia das diferenças individuais’. Galton era primo e discípulo de Charles Darwin (1809-1882), e aplicou “os

princípios evolucionistas de variação, relação e adaptação para o estudo dos traços psicológicos humanos” e foi considerado o fundador do movimento eugênico na biologia dado o seu grande interesse pelo estudo da hereditariedade. Galton foi o fundador, no ano de 1882, do Laboratório Antropométrico de Londres, e defendeu o estabelecimento de semelhanças entre indivíduos com grau de parentesco, defendendo que a capacidade mental dos sujeitos carregava um fator hereditário.

Outro famoso cientista, James Mckeen Catell (1860-1944) escreveu em 1890, o artigo intitulado “Mental tests and measurements”, na revista ‘Mind’, utilizando pela primeira vez, o termo ‘testes mentais’. No entanto, foi com o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) que a mensuração dos processos mentais ganhou sistematização e foi difundida no mundo acadêmico, conforme esclarece Vieira (2020). A autora destaca que as contribuições de Binet e Simon, avançam na elaboração de testes para medir a inteligência, possibilitam o surgimento dos testes ‘Alpha e Beta’, de caráter verbal e não-verbal, que culminaram na elaboração do teste atualmente mais utilizado no mundo para avaliar as crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem, o conhecido WISC (Wechsler Intelligence Scale for children).

Castro e Barroco (2019) afirmam que existe um desconhecimento por parte dos psicólogos acerca das raízes históricas da avaliação psicológica e enfatizam a importância de Binet e Simon como precursores nessa área. As autoras ressaltam que os objetivos dos pesquisadores foram distorcidos por seus seguidores, deixando de serem utilizados com finalidade de subsidiar o planejamento pedagógico de ação junto a alunos com dificuldades de aprendizagem, para que eles pudessem acompanhar os demais. A distorção do objetivo dos testes acontece à medida que “foram empregados com as finalidades de classificar, estigmatizar, discriminar diferenças e justificar pertencimento a determinada classe social”, conforme esclarecem as autoras (p.30).

Como descrevem Castro e Barroco (2019) e Almeida (2010), Binet realizava investigação científica em instituições importantes na França, desde o princípio do século XX, e se destacava como médico no Hospital Salpêtrière, sendo o líder de um grupo chamado “Comissão dos Anormais”, que estudava e discutia as questões da ‘nova escola pública francesa’. Castro e Barroco (2019, p.37) enfatizam que Binet e Simon foram pioneiros da investigação padronizada da inteligência, evidenciando procedimentos advindos e elaborados no interior da ciência psicológica, sendo, portanto, nomes muito importantes e representantes da psicologia, principalmente, no que diz respeito à consolidação das ideias e das práticas científicas em avaliação psicológica.

Segundo Castro e Barroco (2019), Binet e Simon inovaram, pois antes deles a compreensão que se tinha sobre as deficiências intelectuais era de que se originavam por algum fator biológico. Os cientistas franceses se contrapõem a essa concepção, alegando que a chamada ‘idiotia’ (grau severo de DI), seria decorrente de um transtorno psicológico, e por isso, a psicologia deveria avaliar e classificar essa psicopatologia, pois nem sempre existiriam traços físicos que pudessem indicar nas pessoas as formas de deficiência mental, como cita Netchine (1976).

Considerando os motivos apresentados, Castro e Barroco (2019), afirmam que Binet e Simon são considerados os precursores da utilização de testes de inteligência com finalidade de avaliação psicológica. Castro e Barroco (2019, p. 37) apontam que

[...] mesmo que Binet rejeitasse considerar a etiologia física na classificação da deficiência, a ciência médica, que, segundo Pessotti (1984), havia se consolidado como uma ciência positiva até então, tendia a olhar para a etiologia e a ‘biologizar’ a visão que a ciência deveria ter do homem. Segundo Patto (1984), a psicologia teve que se ancorar nas ciências naturais, na biologia, para adquirir status de ciência. Dessa forma, a intenção de Binet, considerado um clássico da psicologia, de significar o QI (Quociente Intelectual) a partir dos significados pedagógicos não universais foi continuada por autores com a visão positiva e, consequentemente, biologizante da psicologia.

Na tentativa de investigar a inteligência, Binet visitou escolas e avaliou muitas crianças, utilizou métodos próprios da época, como a medição do tamanho do crânio, para comparar as crianças à época chamadas mais ‘espertas’ e aquelas consideradas e chamadas mais ‘estúpidas’. No entanto, após observações, o próprio Binet constatou que não poderia haver uma correlação direta entre a anatomia craniana e a inteligência do sujeito. Castro e Barroco (2019), baseadas em (Gould, 1999), relatam que em 1904, Binet descartou os enfoques médicos “craniometria” e os estigmas anatômicos, para adotar os métodos psicológicos. Assim, foi Binet quem indicou que se fazia necessário, no diagnóstico de deficiência mental, utilizar um dualismo metodológico, para se reconhecer os sintomas orgânicos e a avaliação psicológica, como esclarece Netchine (1976), citado pelas autoras.

Castro e Barroco (2019) esclarecem que Binet e Simon propuseram uma ordenação da deficiência mental, dividindo-a em diferentes graus: idiotas, imbecis, débeis mentais, duros de inteligência, inteligência média, inteligência superior, inteligência brilhante, fato científico que engendrou as condições e criou a necessidade de se aferir a inteligência, levando ao surgimento dos testes próprios da psicometria. Com isso, Alfred Binet tornou-se referência nas pesquisas da pedagogia e psicologia científica, sendo que suas ideias da psicometria se espalharam e foram aplicadas de forma generalizada no Brasil.

Identificamos na atualidade, o quanto essa visão psicométrica difundida ao longo da história, que tem Alfred Binet como principal referência, continua muito presente na educação escolar, assumindo outras roupagens, mas ainda sob o manto da visão naturalizante de psiquismo. Embora os avanços teóricos realizados por autores críticos da psicologia à psicopatologização do indivíduo, vemos que a prática de rotular e imprimir níveis de inteligência ou de “idade mental” nos sujeitos ainda é muito presente, situação que deve ser questionada ao avançarmos na proposição de métodos de avaliação histórico-culturais como temos defendido neste trabalho de tese.

Considerando a presença e as ideias de Alfred Binet no Brasil, citamos alguns acontecimentos históricos que demarcam esse processo, desde o ‘Museu Pedagógico ou Pedagogium’ na cidade do Rio de Janeiro, construído em 1890, e posteriormente, a criação do primeiro ‘Laboratório de Psicologia Experimental’ do Brasil, planejado por Manoel Bomfim e Alfred Binet e inaugurado em 1906, como descreve (Antunes, 1998).

No ano de 1925, Ulysses Pernambucano, médico brasileiro, criou o ‘Instituto de Psicologia de Pernambuco’, que desenvolvia testes psicológicos, técnicas projetivas e elaborava testes pedagógicos, além de realizar a padronização de testes estrangeiros para a realidade brasileira. O instituto fez a revisão da ‘escala Binet-Simon’ para sua aplicação em Recife e os estudos de Pernambucano foram os primeiros voltados a educação de deficientes mentais (Antunes, 1998).

Castro e Barroco (2019) destacam que em Belo Horizonte existia uma ‘Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico’, onde eram realizados cursos e pesquisas em áreas diversas, inclusive sobre a questão da inteligência humana. As autoras ressaltam a criação, em 1914, do ‘Laboratório de Psicologia’ na cidade de São Paulo, que depois, em 1934 foi incorporado à cátedra de psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

Por fim, destacamos as contribuições de Lourenço Filho, eminente educador e político brasileiro, que foi o responsável pela implementação das ideias e concepções de Binet no Brasil. Foi Lourenço Filho quem traduziu, em 1929, a obra de Binet “Testes para o desenvolvimento da inteligência nas crianças”, conforme esclarecem Castro e Barroco (2019). As autoras esclarecem ainda, que Lourenço Filho deu continuidade a metodologia de Binet e elaborou os Testes “ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”, sendo a primeira publicação brasileira acerca do tema, realizada no ano de 1937.

Como esclarecem Castro e Barroco (2019), diferente do que havia sido proposto por Binet e Simon acerca dos testes psicométricos, pois os cientistas acreditavam que os testes poderiam favorecer um diagnóstico inicial, um caminho científico para a indicação de uma

seriação ou classe adequada de compreensão de capacidades e habilidades psicológicas humanas, para orientar e planejar o ensino e assim, contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da sua época.

Quanto a estas reflexões, as autoras destacam que,

As ideias de Binet e Simon elucidam aspectos importantes sobre o processo de avaliação e diagnóstico, como, por exemplo, a necessidade de que a psicologia tenha instrumentos de avaliação que lhe sejam próprios e advindos de suas bases teórico-metodológicas de estudo e pesquisa dos s psicológicos. Para Arias Beatón (2003, p. 27), pelas concepções defendidas por Binet, desde sua época, combatia-se o reducionismo de uma avaliação psicológica amparada no formato de diagnóstico médico (Castro; Barroco, 2019, p. 56).

Vieira (2020, p.26) destaca as contribuições de Binet e Simon, pois eles questionaram a forma como os diagnósticos eram realizados assumindo, exclusivamente, aspectos biológicos do fenômeno, e afirmavam que tais avaliações não eram precisas, as terminologias inadequadas e divergentes, e os níveis de inteligência equivocados. Essa compreensão da autora, é ilustrada por Binet e Simon (1905/1916, p.10) quando afirmam “temos abundantes provas disso [a imprecisão dos diagnósticos médicos] na surpreendente divergência nos diagnósticos médicos feitos com poucos dias de diferença por diferentes alienistas a respeito do mesmo paciente”.

Os pesquisadores identificaram as falhas e argumentavam que faltava uma base científica para realizar o diagnóstico, por isso se focaram em avaliar o nível de inteligência das crianças, indo além das explicações médicas a respeito das causas dos déficits e desta forma, afirmam:

Nós devemos, por isso, estudar sua condição apenas no momento presente. Não temos nada a ver com o seu passado ou futuro; conseqüentemente, negligenciaremos sua etiologia e não tentaremos distinguir entre idiotice adquirida e congênita; por uma razão mais forte, deixaremos de lado toda consideração de anatomia patológica que possa explicar sua deficiência intelectual. Tanto pelo seu passado, quanto ao que diz respeito ao seu futuro, exercemos a mesma abstinência; não tentamos estabelecer ou preparar um prognóstico e deixamos sem resposta a questão de saber se esse retardamento é curável ou até mesmo improvável. Nós nos limitaremos a averiguar a verdade em relação ao seu estado mental atual. (Binet; Simon, 1905/1916c, p. 37)

Segundo Vieira (2020) ao citar Binet e Simon (1905/1916), os cientistas passaram a dar mais importância ao protagonismo da criança, considerando as informações oferecidas pelos pais como acessórias. Ambos também propuseram a utilização de métodos diferentes na avaliação, sendo o método médico “responsável por verificar sinais da inteligência inferior nos níveis anatômico, fisiológico e patológico; o método pedagógico, que deveria se ocupar de

medir o conhecimento adquirido; e o método psicológico, responsável por observações diretas e medidas dos níveis de inteligência”.

Outra contribuição de Binet e Simon (1905/1916c), destacada por Vieira (2020), trata-se na defesa do lugar da psicologia, fazendo a diferenciação com a medicina. Por isso, Nicolas, Andrieu, Croizet, Sanitioso e Burman (2013) expõem que Binet tinha dentre vários objetivos, o de legitimar o papel dos psicólogos na escola e colocar limites no poder dos psiquiatras de excluir os estudantes do espaço escolar. Outra questão importante trazida por Binet e Simon era de que o avaliador não deveria apenas fornecer o resultado, mas também deveria apresentar informações psicológicas sobre a criança e durante a aplicação do teste, não poderia ajudar ou dar pistas ao avaliado, pois seu papel era de psicólogo e não de um pedagogo, como esclarece Vieira (2020).

Ainda Vieira (2020, p.33), explica que nos Estados Unidos não foi mantido o objetivo do teste da forma como foi elaborado originalmente por Binet. Esclarece que na França, Binet se preocupava com problemas da escola pública e defendia que crianças com deficiência poderiam se desenvolver por meio de diferentes programas de intervenção, desde que identificadas de forma correta, sendo que a psicometria deveria contribuir para com essa classificação.

Essa questão, sobre as concepções de deficiência mental distorcidas e difundidas nos EUA, é discutida por Antunes (1998), quando afirma que,

[...] a preocupação era com desvios de todos os tipos, relacionando, a partir de ideias eugenistas da época, problemas sociais como crime, pobreza, alcoolismo e promiscuidade sexual com baixa inteligência. O objetivo do teste de inteligência, nos EUA, estava mais envolvido com a identificação desses “defeitos” com controle, tornando- -se pauta de prioridade nacional, porque queriam culpar as pessoas e não a estrutura econômica pela crescente desigualdade social. Essas ideias chegaram ao Brasil em um contexto de desenvolvimento urbano-industrial, que requeria indivíduos alfabetizados para trabalhar, necessitando, portanto, do desenvolvimento da escola (Antunes, 1998, p.69).

Podemos identificar os motivos que impulsionaram a elaboração dos testes de inteligência nos EUA e conseqüentemente no Brasil, ao nos remetermos aos apontamentos de Patto (1984) e Antunes (1998) a respeito da história do desenvolvimento da psicologia no Brasil. As autoras destacam que a visão psicométrica se torna marcante no primeiro momento da ciência psicológica em nosso país, referindo ao período de 1906 a 1930, quando da Primeira República, momento em que a psicometria foi utilizada para quantificar, classificar e rotular negativamente grande parte da população de origem popular e trabalhadora.

Ainda refletindo sobre as implicações inerentes ao uso da psicometria, Vieira (2020, p.35) destaca que Binet alertava para os riscos de erros serem cometidos quando a testagem

fosse realizada de forma rápida, ou de utilizarem apenas um teste. Quanto a este problema, a autora afirma que:

Um teste particular isolado do resto, de pouco valor, é aberto a erros de todo tipo, especialmente se for rápido e aplicado a escolares; o que dá força demonstrativa é um grupo de testes, uma coleção que preserve a fisionomia média. Isso pode parecer uma verdade tão trivial que dificilmente vale a pena exprimi-la. Pelo contrário, é uma verdade profunda e o bom senso está longe de ser suficiente para adivinhar essa assim chamada trivialidade, que até hoje tem sido constantemente desconsiderada. Um teste não significa nada, vamos repetir enfaticamente, mas cinco ou seis testes significam alguma coisa. Isso é tão verdadeiro que quase se pode dizer: “Importa muito pouco o que os testes são, desde que sejam numerosos” (Binet, 1911/1916, p. 329).

Verificamos com esse breve resgate histórico sobre o surgimento das testagens da inteligência e outras qualidades psíquicas humanas, que Binet e Simon apresentaram inovações e realizaram críticas relevantes ao processo de avaliação de crianças, no entanto estas contribuições esbarram nas condições históricas a que viviam os autores e nas limitações teóricas que se basearam para realizar estudos e elaborar os testes.

Torna-se importante salientar que nos primórdios do processo de avaliação das habilidades e capacidades psíquicas dos escolares e, especialmente da inteligência, constatamos que pesquisadores posteriores a Binet e Simon, como já citamos, distorceram em muitos aspectos os reais objetivos dos trabalhos destes dois pioneiros da psicometria, considerando a aplicação dos testes para classificar e rotular os indivíduos, corroborando, assim, para a difusão da ideologia da legitimação das diferenças de classes, da patologização dos problemas psíquicos, difusão de preconceitos e exclusão social dos sujeitos oriundos das classes populares e trabalhadoras presentes nas escolas públicas.

Concordamos com Castro e Barroco (2019), a respeito da importância em buscar no passado as proposições dos autores clássicos, entendermos os encaminhamentos dados pelos mesmos e os encaminhamentos de seus seguidores, para compreendermos as implicações dessas concepções e práticas na realidade da psicologia escolar, especialmente na área da ³avaliação psicológica e sua presença na escola na atualidade e temos feito esse esforço no sentido de discutirmos a importância de um de avaliação que avance as compreensões naturalizantes e psicologizantes do psiquismo humano.

No próximo item desta seção, faremos uma apresentação e discussão sobre as escalas de inteligências e, especificamente sobre o WISC, considerando a sua ampla inserção

³ Mais contribuições em (Castro; Barroco, 2019) Uma história sobre a inteligência: origens da avaliação psicológica em Binet e Simon. In: Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural / Organizadoras: Marilda Gonçalves Dias Facci, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Marilene Proença Rebello de Souza. -- Teresina, PI: Edufpi, 2019.

como instrumento de avaliação das queixas escolares em clínicas escola, espaços vinculados a educação ou clínicas particulares.

3.4 As escalas de inteligência e as implicações do teste WISC na psicologia escolar

Continuaremos com a apresentação e análise de aspectos relevantes sobre as escalas de inteligência e enfatizaremos o teste WISC, que ainda tem sido muito utilizado no sentido de medir, mensurar e quantificar a inteligência dos sujeitos, indicando os seus déficits, problemas e capacidades.

Santos, Anache e Santana (2015) realizaram uma pesquisa sobre a produção brasileira em avaliação psicológica, na qual verificou-se que 82.04% dos 571 estudos considerados, utilizaram algum instrumento de avaliação, sendo que o teste WISC se encontra entre os cinco mais utilizados nessas pesquisas, nas áreas da educação e clínica.

Em 1939 foi elaborada a primeira escala Wechsler (1896–1981) por Bellevue com finalidade de avaliar adultos. Wechsler fazia críticas ao peso do conteúdo verbal da escala Stanford-Binet e, por isso, sistematizou um teste para produzir um QI verbal e não-verbal. O teste resultou de suas experiências e estudos na aplicação de provas no decorrer da Primeira Guerra Mundial no Army Alpha e no Army Beta (WECHSLER, 2014).

Como expõe Vieira (2020), foi neste contexto que Robert Yerkes (1876-1956), que era o presidente da American Psychological Association (APA), teve a ideia de buscar testes que possibilitariam a avaliação de uma grande diversidade de homens, de forma eficaz e com facilidade de administração em grupo. Tal necessidade decorreu pela entrada dos EUA na Primeira Guerra Mundial, em 1917, com objetivo de aprimorar a eficiência do Exército e da Marinha.

Vieira (2020, p.36) explica que Yerkes liderava um conselho de pesquisa com a participação de alunos de Terman, que “realizou avaliações Alpha, de caráter verbal e quantitativo para homens que possuíam trajetória educacional e podiam falar inglês, e avaliações Beta, de caráter não-verbal para aqueles que não podiam ler ou falar inglês”. A autora destaca as palavras de Naglieri (2015, p.296), “20 de julho de 1917 poderia ser considerado a data de nascimento do teste de QI no formato verbal, quantitativo e não-verbal” e complementa que Naglieri denominou o QI de tradicional, pois ao realizar essa testagem em grande escala, produziu “uma grande quantidade de dados e análises estatísticas que o levou a afirmar a hereditariedade do QI (Gould, 1999)”.

Vieira (2020, p. 37) contextualiza que

Com as medidas eugenistas explicitadas na terrível experiência nazista e depois da Grande Depressão nos EUA, as explicações genéticas para diferenças intelectuais perderam lugar, o que levou a APA, em 1938, a apoiar explicações ambientais para essas diferenças, resgatando o pressuposto de Binet de que intervenções podem desenvolver a inteligência. Enquanto isso, cientistas conservadores acreditavam que investir nessas intervenções era um desperdício de recursos públicos. Contudo, em 1938, uma pesquisa provou que o QI podia sim mudar a partir de apropriadas intervenções educacionais. A Revista Time (“IQ Control”, 1938) divulgou uma pesquisa de um grupo de pesquisadores de Iowa’s State University que relatava uma comparação entre crianças que participaram de programas pré-escolares especiais e atingiram maiores pontuações e crianças que não receberam tratamento (CASTLES, 2012).

Então, com essa experiência na utilização dos testes Alpha e Beta, Wechsler formulou a sua primeira escala estruturada com componentes verbais e não-verbais, a Wechsler-Bellevue Intelligence. Após resultados positivos e bem-sucedidos da escala, o cientista criou o WISC, teste pensado e elaborado para ser aplicado junto a crianças no ano de 1949 (Vieira, 2020) e (Gibbons; Warne, 2019). Os autores afirmam, ainda, que as baterias de testes elaboradas por Wechsler são as mais utilizadas na avaliação de inteligência ao longo da história.

O WISC foi um teste muito adotado no Brasil, correspondendo ao período histórico de 1930 a 1960, no qual Patto (1984) denominou de segundo momento da psicologia no Brasil, caracterizado pela avaliação e aplicação de testes e diagnósticos em estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem. Como ressalta Vieira (2020), existia um forte viés clínico na atuação psicológica, que ainda era executada por profissionais de área da medicina e pedagogia. O movimento pedagógico que ganhava força era a Escola Nova, que deu ênfase as potencialidades do estudante, mas, ao mesmo tempo, centrou as causas do fracasso escolar nos mesmos, como vimos em Facci (1998).

Assim, os testes de Quantificação da Inteligência ou Teste de QI, como são processos conhecidos popularmente, continuam sendo aplicados e desenvolvidos, sendo que o grupo de pioneiros que criou os testes Alpha e Beta deixaram um legado que continua muito presente na realidade educacional brasileira e de muitos outros países. Outros testes desenvolvidos posteriormente, como os de Wechsler e os de Otis-Lennon, foram atualizados por pesquisadores e mesmo com a incorporação de conhecimentos novos, ainda se baseiam nas medidas antigas. Neste sentido, Vieira (2020, p. 38) cita a reflexão de Castles (2012, p. 105) “quanto mais as coisas mudam, mais elas continuam as mesmas”.

O teste WISC e outros testes psicométricos que avaliam a cognição, tem presente a concepção de ‘fator g’, que foi apresentado por Spearman em 1904. Nessa proposta, como explica Vieira (2020, p. 38) “a atividade intelectual tem uma função ou grupo de funções

fundamentais, o que ele denominou de inteligência geral ou ‘fator g’”. Entretanto, nos anos de 1950, os testes de inteligência começaram a medir aspectos mais específicos do funcionamento cognitivo individual, conforme explica a autora.

Outros autores trouxeram contribuições a este conceito, como Cattell, que considera a inteligência formada pela inteligência fluida (fluid intelligence – Gf) e a inteligência cristalizada (crystallized intelligence – Gc). Um psicólogo cognitivista chamado Horn (1928-2006), pioneiro no estudo do desenvolvimento da teoria das inteligências múltiplas, incluiu novos fatores: “percepção visual, memória de curto-prazo, armazenamento e recuperação a longo prazo, velocidade de processamento, capacidade de processamento auditivo, capacidade quantitativa e capacidade de leitura e escrita. Como acrescenta Vieira (2020, p. 38), baseada em (Wechsler, 2014), esses aspectos foram sendo avaliados nos testes.

Para Wechsler, a inteligência define-se pela “capacidade agregada ou global de uma pessoa de agir propositalmente, para pensar de forma racional e lidar com seu ambiente de forma eficaz” (Wechsler, 1944, p. 3) citado por (Fletcher-Janzen, 2014) e (Vieira, 2020, p. 39). Fletcher-Janzen (2014), afirmam que a forma de compreender a medida da inteligência tem se modificado ao longo do tempo, sendo que a reflexão de Wechsler (1944) entende a inteligência se caracterizando de forma geral no comportamento do indivíduo e ao mesmo tempo, envolvendo habilidades específicas. O cientista, então, “selecionou e desenvolveu subtestes que destacavam aspectos cognitivos importantes de se avaliar, que são: compreensão verbal, raciocínio abstrato, processamento espacial-visual, raciocínio quantitativo, memória e velocidade de processamento”, conforme Vieira (2020, p. 39).

Embora muito presentes na atualidade, muitas são as críticas direcionadas a eficiência dos testes, pois questiona-se a capacidade de avaliar quantitativamente as funções psíquicas, especialmente em avaliar de forma isolada os processos cognitivos que têm inter-relação funcional, como entendemos a partir dos fundamentos da Psicologia histórico-cultural. Sobre estas críticas, Vieira (2020, p. 42) ressalta

A falta de uma teoria sólida – como a de Luria (1979/2015a, 1962/2015b) que propõe de forma clara essa ideia de unidade funcional, assim como Vigotski (1934/2009a) afirma sobre os s cognitivos trabalhando em sintonia como em orquestra – faz com que essa ideia de funcionamento em conjunto se perca e a avaliação na prática pode se tornar a medida de s cognitivos isolados. Dessa forma, muitos autores embasados por Luria ou Vigotski (por exemplo, Feuerstein, 2000; Feuerstein, Rand, & Hoffman, 1979; Naglieri & Das, 1997; Quintanar & Solovieva, 2008), principalmente, propõem diferentes formas de avaliar.

Como discutimos anteriormente nesta tese, autores como (Patto,1997), (Moyses; Collares, 1997) dentre outros, passaram a criticar o uso dos testes na educação, o que levou a

um movimento de busca de novas formas de se compreender e avaliar os processos cognitivos, considerando as inter-relações dos aspectos psíquicos e sociais.

Desta forma, outros autores conscientes destas críticas, passaram a estudar novas formas de avaliação. Assim, considerando esse movimento, abordaremos a seguir, as formas de avaliação dinâmica, assistida ou interativa, que marcam um novo momento na história da avaliação psicológica.

3.5 Avanços na avaliação psicológica: a avaliação assistida ou dinâmica

A crítica aos testes psicométricos passa a ser realizada a partir de 1920 e o movimento científico por uma avaliação mais dinâmica começa a dar sinais de desenvolvimento. Porém, o verdadeiro desabrochar dessa forma de avaliação ocorre somente na década de 1970, com os estudos de Reuven Feuerstein ao publicar o trabalho intitulado “A avaliação dinâmica do desempenho retardado”, no ano de 1979.

Explica Vieira (2020), que essa nova forma de avaliação de natureza dinâmica, foi desenvolvida por Feuerstein diante da necessidade de avaliar imigrantes judeus, que estavam dirigindo-se para Israel, no período de 1950 a 1960. Era preciso avaliar se os imigrantes conseguiriam acompanhar o sistema educacional, mesmo com as diferenças de cultura, pois foi verificado que mesmo com capacidade intelectual elevada, os sujeitos apresentavam baixos resultados nos testes psicométricos. Assim, foi preciso desenvolver uma forma de avaliação que não identificasse apenas o nível de desempenho do estudante, mas que conseguisse superar concepções inatistas e de determinação hereditária acerca dos processos psicológicos e cognitivos, no sentido de justificar que o estudante imigrante poderia aprender no sistema educacional Israelense (Feuerstein, 2000).

Ressalta Vieira (2020), que Learning Potential Assessment Device (LPAD), foi o nome dado a esse programa de avaliação elaborado por Reuven Feuerstein, que tinha como orientadores, Jean Piaget e Andre Rey, na Universidade de Genebra. O objetivo dessa avaliação era medir o potencial das crianças imigrantes, no entanto, Feuerstein, posteriormente, deixou de utilizar o conceito “potencial” e passou a utilizar o conceito “propensão”, pois concluiu que não seria possível quantificar o potencial da inteligência humana. O foco da avaliação era indicar as condições em que a criança poderia aprender conteúdos e desenvolver seus processos cognitivos, para que pudesse se adaptar à nova cultura de Israel. Por isso avaliar a ajuda que a criança precisava e sua capacidade para adquirir habilidades e novas estratégias de pensamento tornou-se necessária e prioritária naquele momento de imigração acentuada para Israel (Feuerstein, 2000).

Como destaca (Vieira, 2020), Feuerstein, defendeu a “modificabilidade cognitiva”, pela qual entende-se que as diferenças entre os seres humanos precisam ser compreendidas em função do nível da propensão a mudanças. Nas palavras de Feuerstein (2000, p. 156) “o nível de modificabilidade não é concebido como uma entidade psicológica fixa, não como uma ‘coisa’, mas como um estado, o qual é modificável com a possibilidade de aumentar ou diminuir, expandir ou contrair”. Vieira (2020), ao discutir a proposta de avaliação dinâmica de Feuerstein, apresenta a análise de Guthke e Beckmann (2000), que discutem essa forma de avaliação caracterizando-a por uma metodologia não-psicométrica, de natureza qualitativa e de orientação individual, tendo similaridade com a teoria Vigotskiana.

No Brasil, Linhares (1995) baseada nos estudos Vigotskianos, enfatizando uma leitura sócio-construtivista das obras histórico-culturais, propôs uma forma de avaliar e intervir, ensinando o estudante (examinando), no decorrer de todo o procedimento de avaliação. A autora ressalta que ensinar o examinando não era uma novidade naquele momento, pois desde a década de 70, existem adeptos dessa forma de avaliação que passa a ser mais pesquisada por autores americanos, tal como Lidz (1987). A avaliação assistida ou avaliação dinâmica, tem como fundamentação a abordagem sócio-construtivista do desenvolvimento cognitivo, que é baseada nas obras Vigotskianas e assume outras referências como Brown e Ferreira (1985), Campione e Brown (1990).

Linhares (1995, p.24), apresenta a definição de avaliação assistida como

Uma avaliação dinâmica interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação. Caracteriza-se por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas. É um método que prevê um contexto de suporte de ensino, oferecido por uma pessoa mais competente, no caso o examinador, para reverter o atual quadro de funcionamento do examinando.

Essa metodologia de avaliação ancora-se no conceito Vigotskiano de mediação, entendendo que no momento da aprendizagem mediada, realizado por pais, professores ou psicólogos (os) mais preparados que o sujeito a ser avaliado, pode-se modificar o repertório de estudantes, elevando-os a níveis mais elaborados de desenvolvimento, por meio de situações organizadas, selecionadas e com significados. Linhares (1995) ao defender o conceito de aprendizagem mediada, se respalda em Brown e Ferrara (1985), Feuerstein, Rand, Hoffman, Hoffman e Miller (1979), Gott (1990), Tzuriel e Klein (1987) e Vygotsky (1988).

Vieira (2020, p. 51) comenta a respeito dos conceitos teóricos que fundamentam a avaliação assistida ou dinâmica

O conceito vigotskiano mais utilizado por esses psicólogos foi o de zona de desenvolvimento próximo. Segundo Vigotski (1934/2009a), consiste no que a criança consegue fazer com ajuda, mas não ainda, de maneira autônoma; refere-se às possibilidades dela. Assim, a zona de desenvolvimento real se refere ao desenvolvimento independente da criança e o potencial seria o que ela consegue fazer com assistência. Dessa forma, os pesquisadores responsáveis por essa proposta, como Linhares et al. (1998), se apegam à crítica de Vigotski às avaliações tradicionais de que elas não avaliavam os s que estão em formação.

Linhares (1995) ressalta a relevância desse conceito de aprendizagem mediada ao questionamento do uso de testes padronizados que avaliavam habilidades e nível intelectual de crianças. A autora destaca que os estudos Vigotskianos deram ênfase ao potencial de aprendizagem e reconheceram o desempenho real, explicando a existência dos níveis real e potencial de desempenho que remetem ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. A autora explica que nesse ponto, pode-se identificar a convergência existente entre aprendizagem e desenvolvimento e acrescenta

Esse conceito produziu um impacto direto na maneira de avaliar crianças, culminando com a proposta de Vygotsky de começar exatamente no ponto em que avaliações padronizadas de inteligência terminam. Ele não estava interessado no limite inferior do funcionamento cognitivo, atingido quando a criança trabalha sozinha de forma independente, mas sim no limite superior, que é o nível de desempenho adicional que a criança pode atingir com a assistência (Linhares, 1995, p.24).

Para Linhares (1995), os estudos sobre avaliação assistida, em que são organizadas situações que os examinandos recebem instruções de outro sujeito mais preparado, tem como alicerces os conceitos de aprendizagem mediada e de zona de desenvolvimento proximal, sendo que tais estudos levaram a teoria vigotskiana a ser reconhecida por autores na América do Norte (Brown, Campione, 1986; Brown, Ferrara, 1985; Campione, 1989; Campione, Brown, Ferrara, Jones, Steinberg, 1985; Ferrara, Brown, Campione, 1986; Hamilton, Budoff, 1974; Haywood, Brown, Wingefeld, 1990; Lidz, 1987b).

Compreendemos que a avaliação assistida se dá a partir de uma situação em que ocorre um suporte de ensino realizado pelo examinador, ela se difere da avaliação padronizada ou estática, pois como define Linhares (1995, p.24) “inclui a prática guiada de assistência, pautada por diretrizes de ensino-aprendizagem, provendo de diferentes formas uma situação de aprendizagem cooperativa, direcionada para revelar níveis mais altos de desempenho do examinando”. Como a autora descreve, nessa forma de avaliação é criada uma “mini-situação de aprendizagem” e as instruções e o tempo vão sendo ajustados ao nível de desempenho do examinando (Linhares, 1995).

Linhares (1995) aponta as diferenças entre a avaliação por meio de testes psicométricos e a avaliação assistida, sendo a psicométrica considerada estática, com instruções

determinadas e padronizadas para o examinador, seu foco concentra-se em avaliar os produtos de aprendizagem e com esses resultados, obter escores para comparar a criança com o grupo ao qual pertence. Já, a avaliação assistida ou dinâmica, demonstra-se flexível quanto as instruções, sendo organizada pelo desempenho do examinando, podendo ter mais instruções ao se constatar avanço da aprendizagem, além de indicar como a criança aprende, sendo essas características e diferenças apontadas pela autora como avanços em relação ao uso de testes no processo de avaliação.

Ao comparar as duas formas de avaliação, a estática e a dinâmica, Linhares (1995) elenca aspectos relevantes da avaliação assistida, pois ela possibilita a compreensão de “indicadores de desempenho potencial para aprendizagem”, demonstra-se sensível as especificidades de cada criança, inclusive seu meio social e cultural, aponta diferenças entre grupos de crianças e foca ao que pode ser desenvolvido em termos de habilidades. Linhares (1995, p.29) considera a avaliação assistida como “promissora nos casos de crianças com dificuldades para aprender e com crianças que possuem diagnóstico de deficiência intelectual” e ressalta,

Sua contribuição mais significativa advém da possibilidade de sondar a sensibilidade do examinando à instrução, identificar estratégias cognitivas utilizadas na solução da tarefa, verificar a possibilidade de modificar seu desempenho na própria situação de avaliação e estimar o potencial de transferência e generalização de aprendizagem. Esses aspectos parecem ser os mais importantes para a compreensão do funcionamento da criança, devendo se ter muita reserva no que se refere a "medidas" de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Linhares, Maria, Escolano e Gera (1998, p.234) o método da avaliação assistida pode ser clínico ou estruturado, sendo que no primeiro, as instruções são dadas livremente ao examinando, sem sistematização. O método estruturado, por sua vez, consiste em intervenções sistematizadas, compreendendo fases com assistência e sem assistência do avaliador. As autoras organizaram fases da avaliação: “a) fase de assistência – fase de manutenção (após suspensão da ajuda), b) fase inicial sem ajuda – fase de assistência – fase de manutenção, c) fase inicial sem ajuda – fase de assistência – fase de manutenção – fase de transferência”. As autoras ressaltam que a avaliação assistida tem o foco de revelar o desempenho potencial pela condição de assistência.

Linhares et. al (1998, p.251) comentam os benefícios da avaliação assistida devido ao fato de se concentrar mais na habilidade para adquirir conhecimentos do que no conhecimento em si; e torna-se um conhecimento útil para compreender sujeitos que tiveram menos oportunidades educacionais ou que apresentam problemas de aprendizagem ou

deficiência coletiva. Souza e Facci (2014), apontam que esta proposta de avaliação assistida recebeu críticas devido ao enfoque em referenciais cognitivistas.

Ressalta, Santos (2017, p.144) que a avaliação assistida apresenta relevância devido ao seu método se fundamentar no princípio da colaboração, no qual o psicólogo pode investigar quais fatores são determinantes no desenvolvimento intelectual, “a dinâmica e o processo genético da aprendizagem e do desenvolvimento”. Quanto ao aspecto negativo dessa avaliação, Santos (2017, p. 144) analisa que

O problema na abordagem da avaliação assistida, ou seja, aquilo que não a têm convertido em uma superação da lógica dos testes psicométricos, ocorre como consequência da eliminação de suas próprias qualidades metodológicas. O que vemos ocorrer são tendências a reduções das análises aos dados quantitativos, pouco esclarecedores fora do seu contexto.

Vieira (2020, p. 55-56) discute que nessa forma de avaliação aparece a preocupação com a relação da avaliação e a intervenção, na busca de melhorar o diagnóstico dos problemas que se apresentam na escolarização, possibilitando planejar adequadamente as ações com a criança, no entanto, embora um avanço se comparadas as avaliações psicométricas estáticas, as avaliações dinâmicas ainda focam na quantificação da capacidade de aprendizagem e não consideram o contexto escolar no qual o sujeito avaliado se encontra.

Por esse mesmo olhar, Chiodi (2012, p.57-58) analisa a metodologia de avaliação assistida ou mediada, e destaca que mesmo com a intenção de avançar no processo de avaliação quanto a testagem, a proposta fica presa na utilização de testes e afirma

Não há preocupação em discutir fatores intraescolares e a produção do fracasso escolar, ou seja, não consideram esses fatores como influentes no resultado da avaliação psicoeducacional dos alunos. Os temas abordados pelos autores dessa forma de avaliação, embora avancem ao analisar o desenvolvimento próximo da criança e ao fazer mediações, não chegam, do nosso ponto de vista, ao núcleo central das queixas escolares, que é investigar as condições objetivas que todos os alunos têm para aprender. Em uma sociedade de classes, nem todos têm acesso igualitário ao conhecimento; acesso esse que interfere no desempenho dos alunos. A visão de homem que os autores russos da Psicologia Histórico-Cultural defendem não é contemplada nos textos que trazem a avaliação mediada e assistida. Desse modo, seu diagnóstico pauta-se somente no resultado obtido nos testes.

Entendemos que a avaliação assistida avançou no sentido de propor um papel mais ativo e interventivo ao psicólogo avaliador, rompendo com a postura “neutra” que até então era exigida no momento de avaliação e especialmente, durante a aplicação de teste. Na avaliação assistida o psicólogo deve colaborar com a criança avaliada lhe fornecendo instruções. Verificamos que ela apresenta limitações por apenas identificar o potencial cognitivo e quantificá-lo, não continuando as intervenções ou possibilitando outras situações objetivas de

aprendizagem para a criança, para além da testagem. Seu objetivo está focado no potencial cognitivo, não se ampliando para as determinações envolvidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Ressalto que a proposta foi importante para avançarmos no caminho em busca de uma avaliação psicológica diferente da tradicional, que não tenha um tempo de duração determinado, mas que avalie e compreenda o processo de aprendizagem da criança em movimento. Vemos, portanto, com a descrição da forma como a avaliação assistida era realizada, que poucos avanços aconteceram em relação as avaliações padronizadas ou testes estruturados, mas que existia, por parte dos pesquisadores da avaliação dinâmica, a preocupação em propor novos métodos e instrumentos mais adequados e coerentes à perspectiva teórica histórico-cultural Vigotskiana. No entanto, há que se exaltar que tais propostas, centraram-se no uso de testes voltados a identificar o potencial de aprendizagem da criança, embora tenham desconsiderado as múltiplas determinações necessárias para a realização de uma avaliação histórico-cultural efetivamente coerente e crítica.

3.6 Processo de avaliação e intervenção psicológica com base nos fundamentos Vigotskianos

Facci e Souza (2014) incorporaram as críticas às propostas de avaliação dinâmica e assistida que se reconheciam respaldadas na escola Vigotskiana e avançaram no processo de construção de conhecimentos sobre avaliação, assumindo o conceito de “intervenção”, tal como Machado (1997) e, nesse sentido, propõem uma forma de avaliação processual, em movimento, avaliando e intervindo simultaneamente, no sentido de identificar o que se encontra na zona de desenvolvimento próximo da criança, para que, com a intervenção psicológica, o potencial se torne desenvolvimento real e garanta o movimento dialético do processo de desenvolvimento humano, além de considerar as múltiplas determinações na constituição da queixa escolar e nas possibilidades de superação da mesma.

No artigo “O processo de avaliação-intervenção e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski”, Facci e Souza (2014) apresentam os fundamentos teóricos acerca da avaliação psicológica e abordam a relação ensino e aprendizagem e relatam um processo de avaliação que contempla intervenções da psicóloga junto a um estudante, seus familiares e sua escola. As autoras destacam que intitularam o artigo como “processo de avaliação-intervenção” por considerarem que desde o momento em que o

estudante passa a receber um atendimento psicológico, são verificadas mudanças no seu processo de aprendizagem e na sua relação com o contexto escolar.

Identificamos um grande avanço teórico e metodológico na discussão sobre a avaliação psicológica, ao considerarmos as contribuições de Facci e Souza (2014) quando propõem a avaliação em processo e considerando as múltiplas determinações da constituição da queixa escolar relacionada aos encaminhamentos de estudantes. As autoras citam as afirmações de Vygotsky (1996, p. 270) sobre o fato de que “o valor prático do princípio do diagnóstico dado está vinculado com o problema do ensino” e considerando essa afirmação, as autoras esclarecem que

Não basta conhecer o estudante em específico, é preciso analisar o contexto em que as dificuldades escolares são produzidas, tanto em nível de instituição escolar como em nível de sociedade, que não possibilita o acesso igualitário ao conhecimento. Além disso – e fundamentalmente –, o autor enfatiza que a avaliação deve centrar-se naquilo que o estudante consegue realizar com a utilização de recursos mediadores. Isto só faz sentido se o diagnóstico possibilitar, na escola, a elaboração, em conjunto com os professores, de possibilidades de ensino que contribuam para que o estudante se aproprie daquele conhecimento que ainda não internalizou (Facci; Souza, 2014, p. 394-395).

Consideramos que ao se voltar para a escola na tentativa de acolher a queixa escolar, entender as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização e as potencialidades do estudante e, assim, orientar o professor e a família em relação ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem, temos um avanço significativo para a efetivação de uma proposta de avaliação que atenda os princípios e pressupostos da teoria Vigotskiana, tal como efetivaram as autoras (Facci; Souza, 2014).

Tais princípios são destacados pelas autoras, evidenciando o método instrumental Vigotskiano, que se dispõe a analisar o processo e não apenas o objeto (produto), tornando a análise explicativa e não meramente descritiva, indo à origem do problema, ou seja, buscando a sua gênese, para subsidiar a intervenção da psicóloga. Neste sentido, as autoras afirmam que o psicólogo deve saber como,

Na história da vida individual, o estudante foi construindo as dificuldades, explicar como ele utiliza mediadores na proposição da atividade, dando indícios de como está o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A resolução das tarefas poderá apresentar pistas importantes a respeito desse processo. Assim, o interesse centra-se no processo, nos caminhos percorridos pelo estudante para enfrentar as situações propostas, bem como nas estratégias que são apresentadas para enfrentar dificuldades na escolarização.

Facci e Souza (2014, p. 399) descrevem o processo de avaliação que realizaram com uma criança denominada “Fernando”, no qual utilizaram jogos, atividades, observação e

entrevista com o estudante, com objetivo de identificar seus conhecimentos e criar situações de aprendizado. Durante o processo, foram realizadas orientações a professora e a família do estudante, o que demonstrou, segundo as autoras, que quando se inicia “o processo de avaliação de um estudante o entorno escolar e social se modifica, sua família e a escola começam a estabelecer outro tipo de relação com o estudante e as mediações tornam-se diferenciadas”.

Lessa e Souza (2023) apresentam o processo de avaliação realizado com estudantes em uma escola e enfatizam essa concepção que defendemos, na qual a avaliação psicológica se configura como um instrumento de aprendizagem. As autoras explicam que o essencial não se encontra no diagnóstico em si, mas na compreensão do processo e em possibilitar condições de aprendizagem. Identificamos nesta afirmação das autoras, elementos importantes para a defesa da nossa tese e estamos propondo a construção de um processo de intervenção psicológica que seja avaliativo-formativo, considerando o par dialético avaliação-intervenção como opostos complementares na efetivação do processo.

Embasadas nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, Lessa e Souza (2023) expõem que para realizar a avaliação se faz necessário considerar as condições históricas e sociais, a dinâmica escolar, as características do aluno, suas funções psicológicas superiores, ou seja, todos os fatores que possam implicar no processo de aprendizagem do estudante. As autoras ressaltam “a avaliação é apenas o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização” (Lessa; Souza, 2023, p. 197). As autoras ressaltam que a elaboração de um processo de avaliação psicológica com propostas de orientação baseadas no método instrumental Vigotskiano é um grande desafio. Elas apresentam as atividades e seus desdobramentos, na tese de doutorado de Lessa (2014), e no capítulo intitulado “avaliação psicológica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, em (Lima, et. al., 2023).

Vieira e Facci (2023) relatam um processo de avaliação e explicam uma das diferenças entre a avaliação tradicional e a baseada nos fundamentos histórico-culturais. A diferença se demonstra desde o início do processo, no qual as autoras não realizam uma entrevista ou anamnese, prática comum em avaliações, mas realizam um encontro inicial, que vai além de obter informações sobre a crianças, mas já se considera um momento de intervenção junto a escola e a família. Essa concepção diferente da tradicional, entende que o processo de avaliação possibilita momentos ou estratégias de intervenção. Assim, embasadas na psicologia histórico-cultural, consideram esses encontros fundamentais para possibilitar reflexão e mudanças no contexto escolar e familiar, para que sejam disponibilizadas condições mais propícias ao desenvolvimento da criança.

As autoras ressaltam que esses momentos são imprescindíveis em uma avaliação e afirmam

Que visa a superação da queixa; mais do que obter informações sobre a criança, já são momentos interventivos, pois mobilizam a reflexão e ação junto aos(as) alunos(as). entender o desenvolvimento da criança como de ordem histórica e cultural e mobilizar os envolvidos na avaliação significa promover mudanças no entorno da criança, que cria condições para que ela se desenvolva e supere as dificuldades escolares que enfrenta (Vieira; Facci, 2023, p. 179).

Ao considerarmos a relevância científica, social e educativa da proposta teórica e metodológica de Facci e Souza (2014), e desenvolvida por Lessa (2014), Braga (2017) e Vieira (2020) e em nossa pesquisa de mestrado Souza (2017), com esta tese de doutorado, nos dispusemos a dar um passo a mais, para chegarmos no processo de intervenção avaliativo-formativo engendrado por atividades ludopedagógicas, o qual temos elaborado coletivamente no interior do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) da UNESP-Presidente Prudente e colocado em prática junto a estudantes com queixas de problemas de aprendizagem na condição de psicóloga do CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento) da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP).

Essa forma de avaliação processual, mediada por atividades lúdicas e educativas que Viotto Filho (2018) chamou de ludopedagógicas, atividades coletivas que possibilitam a apropriação de conhecimentos e conceitos essenciais ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Por meio da avaliação e intervenção, atuamos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento, linguagem, emoções e sentimentos, como também, nos comportamentos dos sujeitos participantes do encontro de avaliação-formativo no interior da escola, que também envolve, em outros momentos do processo de intervenção, o trabalho com os professores e gestores da escola, assim como, com os familiares dos estudantes participantes, favorecendo, assim, uma melhor compreensão dos sujeitos e a construção de novos caminhos para o seu desenvolvimento e humanização.

Nesse sentido, nos aproximamos das propostas de base histórico-cultural realizadas pelos autores nesta tese citados e, reiteramos que, em minha atuação profissional como psicóloga e participando das pesquisas intervenção-formativas no GEIPEE, procurei, por analogia, construir um processo de intervenção que seja avaliativo-formativo de natureza lúdica e educativa. Temos identificado que os sujeitos e seus familiares, assim como os professores e gestores da escola, ao envolverem-se no processo de intervenção formativa, ainda que realizados em momentos separados, convergem seu olhar para o desenvolvimento das

possibilidades e potencialidades humanas, afastando-se dos limites impostos pelo cotidiano escolar que costumeiramente apontam as falhas, erros e problemas e que estabelecem veredictos que acompanham os estudantes pela sua vida, especialmente aqueles oriundos de classes populares e trabalhadoras que encontram-se em escolas públicas de nosso país.

Tendo concluída nossa breve discussão sobre o movimento histórico da psicologia no tocante a avaliação psicológica, nos dedicaremos a apresentar nossas reflexões acerca das concepções que norteiam a avaliação psicológica tradicional e a avaliação psicológica histórico-cultural que temos empenhado esforços em construir numa perspectiva avaliativo-formativa, nos aliando a tantos outros pesquisadores que assumiram esse compromisso com a ciência psicológica e a sua atuação no interior da educação escolar e da escola pública brasileira.

4 LÓGICA FORMAL E LÓGICA DIALÉTICA: COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS ENTRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA TRADICIONAL E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA HISTÓRICO-CULTURAL

A lógica é o instrumento do pensamento humano,
 Que capta a realidade e,
 constituiu-se como ciência,
 que compreende o próprio pensamento.
 Seu objeto de estudo,
 os processos produzidos pelas mentes humanas,
 suas leis, formas e inter-relações.
 (A partir de Vieira Pinto, 1979)

Este capítulo tem objetivo de apresentar as duas lógicas universais, a formal e a dialética, e seus principais sistematizadores, para que possamos pensar os fenômenos naturais, humanos e sociais segundo os preceitos da racionalidade. Explicaremos as diferenças entre ambas as lógicas, tendo em vista esclarecer o quanto os modos de avaliação hegemônicos na psicologia, respaldam-se na lógica formal. Ao contínuo, defenderemos a avaliação de natureza dialética e histórica, tal como a avaliação-formativa que estamos propondo, a qual mostra-se efetiva, pois consegue apreender e avaliar o movimento de aprendizagem efetivado e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento e humanização dos sujeitos por meio de um processo de intervenção da psicóloga estruturado de forma científico-educativa.

Esclareceremos que a lógica dialética materialista histórica alimenta os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, e encaminha cientificamente o processo de avaliação-formativa proposto e defendido nesta tese. Apresentaremos as diferenças existentes entre as avaliações psicológicas que denominamos “tradicional” e a histórico-cultural, assim como, os princípios da lógica formal relacionando-os a avaliação tradicional, e os princípios da lógica dialética e especificamente as contribuições do método materialista histórico-dialético no processo de avaliação interventivo-formativo para crianças objeto de queixas escolares.

4.1 Lógica formal e lógica dialética: implicações para a avaliação psicológica

As diferenças na forma como os psicólogos realizam a avaliação psicológica tradicional e a histórico-cultural não se encontram apenas na escolha dos instrumentos

avaliativos, mas, sobretudo, nas raízes teóricas, epistemológicas e metodológicas das quais originam as visões humanas da realidade e dos fenômenos naturais, humanos e sociais.

Podemos afirmar, portanto, que é possível olharmos e interpretarmos os acontecimentos da vida tanto pela lógica formal como pela lógica dialética, e esse olhar lógico, construído no bojo das relações sociais, influencia diretamente na compreensão que a psicóloga constrói sobre os estudantes, professores e gestores e familiares participantes da escola, assim como, tais lógicas influenciam nas formas/conteúdos utilizados na estruturação da atuação da psicologia no interior da educação escolar e da escola.

Mas, antes de adentrarmos na psicologia e seus instrumentos e formas de avaliação, nos questionamos, como o ser humano chegou a tais reflexões? Brevemente, apresentaremos algumas considerações sobre esse processo lógico que incide sobre os seres humanos, orientando os seus pensamentos e, conseqüentemente, suas ações na relação estabelecida com a natureza, outros seres humanos e no bojo da sociedade.

A lógica formal tem suas raízes na Grécia, sendo que Aristóteles foi seu principal sistematizador e difusor, pois estabelecia uma relação direta e baseada na natureza para compreender e explicar os fenômenos naturais, humanos e sociais. A chamada lógica aristotélica, ou lógica formal, apregoa a plena identidade entre os fenômenos, sejam eles quais forem, pois todos apresentam um determinante interno natural que os define na sua maneira de se apresentar na realidade. Para simplificarmos a explicação, poderíamos afirmar que uma pedra é uma pedra e um pássaro é um pássaro e essa forma de existência é visível, empírica e inquestionável.

A ideia de dialética surgiu com os gregos, mas apenas com George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi melhor sistematizada como forma de conhecimento, quando no século XIX, esse filósofo incorporou a contradição como uma categoria do pensamento, tal como nos explica Saviani (2019). Até aquele momento histórico, a lógica formal era quase exclusiva como forma de conhecimento e baseava-se na identidade e configuração formal (com ênfase na forma e não nos conteúdos) dos fenômenos naturais, humanos e sociais e não reconhecia a contradição como categoria do pensamento humano e compreensão da realidade (Saviani, 2019).

Galvão, Lavoura e Martins (2020, p. 64) esclarecem que a dialética junto aos gregos era reconhecida “como um todo que se transforma e – visto que para eles a dialética expressava discussão, diálogo – exprimia ideias contrárias então postas em debate”. Os autores, ao se remeterem a Hegel, esclarecem que o filósofo alemão reconhecia que a verdade deve ser

entendida como processo histórico, “que evoluindo de graus inferiores a superiores tem como motor das transformações a contradição interna que todo processo ou fenômeno é portador”.

Foi Hegel, portanto, quem teve o mérito de elaborar uma teoria que nos explica tudo o que existe no mundo, reconhecendo o movimento histórico dos fenômenos sociais e humanos, e o filósofo alemão adota a contradição como categoria de análise da realidade. Nesse sentido, Hegel possibilitou o entendimento de que a vida humana e as coisas da vida não são estáticas, elas se movimentam e se transformam, uma vez que a vida não acontece de forma linear, progressiva e infinitamente contínua. Segundo a compreensão do filósofo, a vida em sociedade é repleta de contratempos, avanços e retrocessos, continuidade e descontinuidade, perfazendo-se no movimento histórico e social, regido, eminentemente pelo próprio pensamento humano (Hegel, 2005).

Conforme a tese essencial da filosofia idealista Hegeliana compreendemos que a ideia humana, como pensamento subjetivo ou uma ideia *per si*, não se constitui como verdade, pois somente a ideia por meio do ser humano, e só o ser humano por meio da ideia, constitui a verdade. Nas palavras de Hegel (2005, p. 119)

O espírito apreende a finitude como sendo a sua própria negação e atinge, assim, o infinito. Esta verdade do espírito finito é que é o espírito absoluto. O espírito absoluto é esta totalidade, verdade suprema (...) Na sua existência, o espírito se relaciona com a natureza e, enquanto provém da natureza, é espírito finito. Então se produz uma evolução que ao espírito, desde início limitado a existir numa existência imediata, permite adquirir o conhecimento do seu caráter finito, como algo de negativo, e do espírito absoluto, como único verdadeiro. Assim, este espírito finito se torna absoluto; assim acontece com o espírito prático, que realiza o bem e a verdade, e extrai a sua própria verdade do espírito finito, absoluto.

A reflexão Hegeliana e sua dialética idealista evidenciam o movimento que se fundamenta no plano do pensamento, vez que para o filósofo alemão, a ideia em si representa a realidade, como se tudo o que existe, tenha iniciado a sua existência por meio dos pensamentos dos seres humanos, os quais tornam-se absolutos e, portanto, a única verdade diante da realidade. Nesse sentido, portanto, podemos afirmar que segundo a visão Hegeliana, é o pensamento que determina a realidade.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), avançam e incorporam por superação a concepção idealista Hegeliana acerca da compreensão da realidade e afirmam que,

Totalmente ao contrário da filosofia alemã [Hegeliana], que desde do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu

processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais (...). Mas os homens, ao desenvolverem sua produção e intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGELS, 2007, p.94).

Galvão, Lavoura e Martins (2020, p. 65) reiteram a crítica Marxiana ao idealismo Hegeliano e afirmam que “o pensamento reflete o real, podendo transformá-lo por meio das ações humanas empreendidas”, uma vez que apenas a ‘força do pensamento’ não é capaz de realizar qualquer transformação prática. Tanamachi e Viotto Filho (2012, p.30) complementam a crítica à filosofia idealista Hegeliana esclarecendo que o filósofo alemão queria superar “o isolamento entre as leis e as formas do pensamento e as leis da realidade concreta, porque considerava que aquelas são as mesmas leis do ser, já que elas refletem o conteúdo objetivo destas”. Os autores esclarecem que a proposição idealista Hegeliana define o pensamento como a origem dos processos de desenvolvimento da realidade e, portanto, do próprio ser humano.

Marx e Engels (2007, p.95) afirmam ainda que “ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As fraseologias sobre a consciência acabem e o saber real tem de tomar o seu lugar”. Assim, Marx e Engels (2007), companheiros de produção teórica crítica sobre a filosofia Hegeliana, ao explicitarem as lacunas idealistas do grande e respeitado filósofo alemão, realizam a conhecida inversão da dialética idealista histórica Hegeliana e propõem a dialética materialista histórica.

Os dois filósofos revelam a natureza do materialismo histórico ao demonstrarem o quanto a produção material e as condições objetivas e materiais de existência são determinantes para o processo de desenvolvimento humano de forma geral e da consciência especificamente. Sobre essa questão, esclarece Sader (2007, p.14) que “a cada estado de desenvolvimento das formas de produção material da sua existência correspondem formas específicas de estruturação social, além de valores e formas de apreensão da realidade”.

No movimento de estruturação de uma teoria do conhecimento de base materialista histórica no seu movimento dialético e, portanto, contraditório, Marx (2011) explicita em sua obra ‘Grundrisse’ as características fundamentais do método materialista histórico dialético (MHD) no texto intitulado ‘O método da economia política’ que compõe um dos capítulos do livro escrito pelo filósofo alemão entre 1857 e 1858, e que sistematiza os elementos teóricos e metodológicos fundamentais para a elaboração D’o capital, a obra máxima de sua carreira como filósofo do conhecimento. No ‘Grundrisse’ Marx (2011, p.54), encaminhando a reflexão MHD implementada sobre a realidade afirma,

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação.

Marx (2011), portanto, elucida a forma do pensamento científico (do pesquisador) captar a realidade sem se deixar levar por ilusões idealistas e, nesse sentido afirma a necessidade de o pensamento constituir-se como um processo de síntese concreta da realidade pesquisada. Desta feita e imbuído da lógica dialética histórica, o pesquisador e, salientamente, também a psicóloga durante a realização de um processo de avaliação, precisa desenvolver uma forma diferenciada de pensamento para apropriar-se da realidade concreta e multideterminada de uma criança, e reproduzir essa concreticidade no plano dos seus pensamentos, sem distorcer suas características e múltiplas determinações e, assim, captar as categorias que determinam a vida do sujeito, suas dificuldades, sucessos e fracassos escolares, que um processo de avaliação interventivo-formativo histórico dialético precisa captar e compreender, isso de forma metódica contemplando as categorias próprias do MHD de se pensar a realidade humana e social.

Todo conhecimento científico possui regras que indicam o caminho ou o método para o encaminhamento de pesquisas da realidade e dos processos de avaliação psicológica, afinal, avaliação deve ser tratada de forma científica e para além das situações empíricas constatadas no contado direto e fenomênico com os sujeitos. Assim, se pensarmos a avaliação de uma criança pela lógica formal, seguiremos três princípios básicos, a identidade, a não contradição e exclusão do terceiro caso, tal como explicam Galvão, Lavoura e Martins (2020). A lógica formal, por não pensar os fenômenos pela contradição e sim pela lei da identidade, entende que as coisas são imutáveis, fixas e invariáveis e, diante essas explicações, facilmente identificamos o quanto as avaliações psicológicas tradicionais, por assim se estruturarem, limitam-se àquilo que conseguem constatar, mensurar, identificar pela observação empírica, sem considerar, no entanto, o movimento essencial e contraditório próprio da realidade humana e social, o qual existe e determina a vida dos sujeitos, mas é invisível aos olhos.

Quanto às limitações da lógica formal, Galvão, Lavoura e Martins (2020, p. 67) afirmam que ela não é invalidada, no entanto, ao apreender somente o “aspecto mais imediato do real, uma vez que somente é capaz de descrever a positividade aparente da realidade”, explicita sua limitação de análise. A lógica dialética, por sua vez, ultrapassa os limites da lógica formal, pois reconhece e considera e incorpora o movimento do pensamento que isola,

fixa, compara e classifica os fenômenos e objetos naturais, humanos e sociais, não para reconhecê-los de forma estática, mas para compreendê-los nas suas múltiplas determinações.

É considerando tais reflexões que reconhecemos o quanto a avaliação psicológica tradicional apresenta muitas limitações por respaldar-se na lógica formal. Ao se deparar com a queixa escolar, o psicólogo positivista tradicional se atém apenas às características imediatas e aparentes dos fenômenos psicológicos humanos, e não aprofunda nos nexos, relações e determinações históricas e sociais que os produzem, identificando os seus aspectos aparentes, os isola para mensurá-los e classificá-los.

Desta forma, o psicólogo que escolhe instrumentos e testes avaliativos padronizados, que utiliza da psicometria e outros instrumentos de natureza positivista e lógico formais para analisar e mensurar as partes que compõem o psiquismo humano, não reconhece os sujeitos na sua dimensão psicológica em inter-relação social, histórica e cultural, e no movimento dinâmico de sua formação e desenvolvimento.

Por não conceber a existência das leis da dialética na realidade humana, na educação escolar e na avaliação psicológica, o psicólogo tradicional e positivista não consegue apreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em seu movimento dialético e tampouco avaliá-la fidedignamente, considerando sua realidade objetiva e multideterminada. Por não compreender a ‘lei da unidade e luta de contrários’; a ‘lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas’ e a ‘lei da negação da negação’, tal como salienta Kopnin (1978), não admite situações contraditórias no movimento de aprendizagem e desenvolvimento humano, preferindo encontrar mecanismos de mensurá-lo por meio de testes padronizados próprios da lógica formal que se limita aos aspectos imediatos e aparentes da realidade humana, como apontamos acima.

Para se compreender o ato de aprender de uma criança na sala de aula de uma escola e avaliá-la coerente e o mais fidedignamente possível, há que se reconhecer a unidade de contrários estabelecida entre o ato de ensinar do professor e o ato de aprender do estudante; há que se reconhecer a necessidade da proposição de muitos conteúdos que deverão ser transmitidos, repetidos e reproduzidos pela criança para que possa extrair desse a qualidade necessária para alimentar seus pensamentos, assim como, há que se admitir o movimento contraditório e não visível que toma toda e qualquer relação social humana na sociedade e também na escola, que deve alimentar a busca constante pela compreensão dos seres humanos em seu movimento histórico e social. Trata-se de um processo vivo e repleto de contradições, que a avaliação tradicional, por desconsiderar as várias determinações envolvidas na relação professor-estudante, não consegue captar. Para Vieira Pinto (1979, p.73) “só é verdadeiro o

que é contraditório, e a verdade consiste no encontro e unidade dos contrários, obedece às leis segundo as quais se opõem e cedem lugar um ao outro”.

Por apresentar muitos limites de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, a avaliação tradicional define, conceitua e imprime pesos positivos e negativos aos sujeitos, mensurando-os, classificando-os, segundo os princípios da lógica formal, situação que coloca sobre cada sujeito individualmente, o valor do elogio diante o sucesso e o peso da culpa diante o fracasso, deixando o sujeito à mercê de si mesmo.

Compreendemos, portanto, que a avaliação psicológica tradicional, ao voltar-se exclusivamente ao estudante, sem considerar a prática pedagógica, a dinâmica de relações sociais na sala de aula e toda a materialidade envolvida no ensino escolar e as leis da dialética presentes nesse processo, acaba por manter-se no plano positivista idealista naturalizante, e não consegue avaliar os sujeitos nas suas múltiplas determinações sociais, históricas e culturais, tal como se dispõe realizar o processo de intervenção-formativa que estamos propondo ao defendermos esta tese de doutoramento.

Galvão, Lavoura e Martins (2020, p. 67) esclarecem ainda mais as limitações da lógica formal e esclarecem que a lógica dialética “supera por incorporação a descrição aparente do pensamento lógico-formal à medida que está orientada para ir além da constatação e da evidência imediata”. A lógica dialética, como esclarece Vieira Pinto (1979, p.66)

Aconselha-nos a proceder de modo inverso [a análise], pois não é o pensamento que cria os fatos e os organiza em função de determinações lógicas tiradas de si mesmo. São os fenômenos, em virtude de suas relações intrínsecas, que se causam uns aos outros e se exprimem no pensamento em virtude da capacidade que a organização perceptiva do homem possui de captá-los, eles e suas relações, e de produzir representações gerais, abstratas, universais, entre as quais se estabelecem vínculos que refletem as ligações existentes no mundo exterior entre os objetos e os fenômenos.

Podemos compreender, portanto, que uma avaliação psicológica orientada pela lógica dialética, poderá penetrar na dinâmica interna da instituição e reconhecer as mediações nucleares presentes na escola, sala de aula e práticas pedagógicas, para que a psicóloga escolar possa identificar e revelar os nexos e as contradições do processo educativo, situações dinâmicas que movimentam a realidade da criança na escola em seus aspectos essenciais e construídos historicamente. Para isso, obviamente, uma avaliação psicológica deve constituir-se como um movimento histórico-social interventivo avaliativo-formativo como temos defendido, pois a situação de avaliação não pode limitar-se a identificar características isoladas e mensurar o psiquismo humano.

Para além disso, a avaliação deve proporcionar condições de formação por meio da intervenção intencional e planejada da psicóloga que, respaldada na lógica dialética, efetivará

sua atuação de forma a integrar intervenção, avaliação e formação de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar.

Saviani (2019, p. 168) esclarece que Marx verificou que a forma de pensar a realidade por meio da dialética era muito rica e, simultaneamente, identificou a limitação do idealismo da dialética Hegeliana, a qual “estava invertida, estava posta de cabeça para baixo” e precisava ser “libertada de sua carapaça mística”. Ressalta o autor que Marx e Engels ao afirmarem que não é a consciência que determina a existência humana, mas ao contrário, é a vida real que determina a consciência, evidenciam as bases materiais da consciência e a prevalência de indivíduos reais produzindo os seus meios de existência e engendrando a história como obra dos próprios seres humanos.

Considerando os princípios da dialética materialista histórica, enfatizamos que a prática é o critério que estabelece a verdade sobre a realidade, e configura-se como o ponto de partida do processo de desenvolvimento humano. A atividade prático-sensorial realizada coletivamente, torna-se a base primária e fundamental para o surgimento das faculdades intelectuais, inclusive do pensamento e da consciência, como explicam Tanamachi e Viotto Filho ao se reportarem à teoria social do conhecimento marxiana (2012) e remeterem-se aos pressupostos da Psicologia histórico-cultural evidenciados sobretudo por Leontiev (2021) ao discutir a relação entre atividade, consciência e personalidade.

Partindo desses fundamentos, ao realizarmos um processo de avaliação interventivo-formativo histórico-cultural, propomos uma análise científica que considere a realidade concreta do estudante e suas relações reais e fidedignas com a escola, com o professor, sua família, seus pares em sala de aula, assim como, considere as relações estabelecidas com o conhecimento proveniente das diferentes disciplinas veiculadas na escola e seus desdobramentos na construção dos pensamentos, sentimentos e consciência dos sujeitos. Há que se considerar, portanto, a vida objetiva na escola, na família e demais determinações e relações sociais, situações que nos permitem compreender as determinações da construção da queixa escolar dirigida a determinado estudante, para em processo, intervirmos, avaliarmos e formarmos os sujeitos, dialeticamente, considerando que a vida humana acontece em movimento social concreto no qual tudo está acontecendo ao mesmo tempo.

Podemos afirmar que na sua vida objetiva, o sujeito assume os papéis e tarefas de estudante na escola, amigo em sala de aula, filho na relação com seu pai e mãe, irmão quando os tem, neto, sobrinho, dentre outros papéis e situações que acontecem, simultaneamente em sua vida, e que permeiam a vida do sujeito no movimento social e histórico contínuo e contraditório de vida em sociedade.

Precisamos esclarecer que tal compreensão do ser humano, portanto, não se construiu em nossa mente de forma espontânea e tampouco diante dos conhecimentos advindos da esfera cotidiana. Nossa formação acadêmica, leituras, estudos e debates, nos ajudaram a compreender os fenômenos humanos pela perspectiva do método materialista histórico dialético, que objetiva “explicar o mundo objetivo (fenômenos, s e objetos) e suas leis, para atender a determinadas necessidades sociais”, sendo que vivenciamos diariamente esse , o qual, ao contrário do que vemos aparente e fenomenicamente na vida prática cotidiana, apresenta aspectos invisíveis aos olhos, os quais influenciam a nossa existência e a vida em sociedade.

Estes princípios materialistas histórico-dialéticos entendem o ser humano como sujeito que transforma a natureza e cria necessidades novas por meio do trabalho; atividade que se torna vital ao seu aprendizado e desenvolvimento em direção a humanização. Como nos afirmam Galvão, Lavoura e Martins (2020, p. 63), o método do conhecimento marxiano estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social.

Nesse sentido, então, realizar uma avaliação psicológica por meio da lógica dialética materialista histórica, nos abre as possibilidades de entendermos as relações da queixa escolar construída a partir do sistema educacional brasileiro, da educação realizada na escola e também na família, do processo de ensino do professor na sala de aula e diante as queixas de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, processos intersubjetivos que resultam das relações estabelecidas na sociedade, família, sistema escolar, escola e sala de aula, dentre outras determinações sociais que possibilitam aos sujeitos aprender, se desenvolver e se humanizar, ainda que vivenciando as contradições inerentes ao processo de vida na escola especificamente e na sociedade de forma geral.

Assim, ressaltamos as reflexões sobre a lógica dialética que nos revelam “as leis gerais do movimento do pensamento por meio do qual se pode alcançar a verdade objetiva, que será subjetivada pelos indivíduos de modo que proporcione as condições do refletir fidedignamente o real” como esclarecem Galvão, Lavoura e Martins (2020, p.63). Os autores destacam que pela dialética materialista conseguimos avançar na compreensão dos fenômenos naturais, humanos e sociais, pois esta lógica “não interpreta a natureza e a sociedade como um aglomerado desorganizado e independente. Ao contrário, entende que tudo está inter-relacionado de forma orgânica e condicionado reciprocamente”.

Para Vieira Pinto (1979, p.190) todas as categorias da dialética com ênfase na contradição, apresentam-se nos fenômenos humanos e sociais e não apenas na realidade

material, pois se refletem no pensamento humano que engendra explicações filosóficas da totalidade do ser,

Explicação na qual se inclui o nascimento da própria racionalidade, ou seja, o processo de humanização. O homem não pode compreender a realidade circunstante, sempre limitada, que o encerra e à qual tem acesso, aquela que constitui a sua ‘situação’, e ainda a sua própria realidade senão por via dialética, e por isso tem de se interpretar como um processo particular dentre de s cada vez mais gerais.

Em se tratando de um processo de avaliação psicológica, considerando a perspectiva posta no materialismo histórico dialético, há que se enfatizar que os fenômenos humanos devem ser analisados na complexa trama de relações nas quais a criança avaliada está inserida, com peso significativo para as relações escolares, práticas pedagógicas e situações de ensino em sala de aula, pois nenhuma criança objeto de queixa escolar, se constitui isoladamente, mas toma as relações sociais como base do seu desenvolvimento, humanizador que poderá ser distorcido à depender da qualidade das relações sociais e objetos culturais apropriados pela criança na escola, em sua família e na sociedade de forma geral.

A psicóloga escolar, por sua vez, ao compreender essa situação, realizará uma avaliação que considere as condições objetivas de vida e educação da criança, para conseguir avaliá-la levando em conta as múltiplas determinações do seu movimento de formação, atuando no sentido de avaliar e engendrar condições de aprendizagem e desenvolvimento, simultaneamente.

Reiteramos que se torna relevante e imprescindível incluir nesse processo de análise e avaliação da criança, “as circunstâncias históricas que deram origem e que explicam o desenvolvimento cultural, político, econômico, filosófico, entre outros, de determinado evento”, enfatizando as categorias do materialismo histórico-dialético na produção do conhecimento pois, como explica Kopnin (1978, p. 29). Nesse sentido, há que se construir uma compreensão o mais fidedigna possível do sujeito submetido ao processo de pesquisa e/ou avaliação, para uma compreensão o mais fidedigna possível de sua realidade.

Ainda segundo Kopnin (1978, p.29) as categorias filosóficas do materialismo dialético não exercem influência sobre o desenvolvimento do conhecimento científico e, acrescentamos, sobre o processo de avaliação da criança, da maneira como o faz o dispositivo lógico-formal, como o caso dos resultados de testes padronizados e psicométricos, por exemplo. Justamente por isso, a lógica dialética materialista torna-se necessária, pois oferece ao pensamento da psicóloga avaliadora, aquilo que não pode dar a mais perfeita dedução lógico-formal, ou seja, as categorias do MHD podem servir de base para uma atividade analítico-sintética do pensamento da psicóloga e “dirigir-lhe o movimento não de símbolo a símbolo,

mas de um conceito a outro que apreende o objeto [o sujeito avaliado], de modo mais profundo e multilateral”.

Enfim, considerando as reflexões acerca da lógica formal e dialética até aqui realizadas, caminhos por onde partem os pressupostos da avaliação psicológica tradicional e histórico-cultural, podemos apontar algumas diferenças em sua constituição e implicações nas propostas de atuação da psicóloga. Tais propostas ainda serão desenvolvidas nos capítulos seguintes, nos quais discorreremos sobre os princípios da Psicologia histórico-cultural em intermediação com a Pedagogia histórico-crítica que fundamentam nossa proposta de intervenção psicológica histórico-cultural, estruturada por meio de um processo avaliativo-formativo ludopedagógico como temos anunciado e defendido ao longo deste trabalho.

4.2 Da psicologia tradicional de base formal positivista e subjetivista para uma psicologia crítica de base dialética materialista histórica

A pedra que rejeitaram os construtores,
essa veio a ser
a pedra angular!
(Vygotsky, 1996)

Nesta seção abordaremos como a psicologia de base formal e positivista impactou a ciência e apresentaremos as críticas feitas por Vigotsky (1996) sobre a fragmentação da psicologia tradicional e a necessidade de uma psicologia geral dialética que se oriente pelos caminhos do materialismo histórico-dialético (MHD). Em seguida discutiremos a importância da lógica dialética para a construção de um processo de intervenção psicológica que tome os princípios do MHD e oriente uma atuação crítica da psicologia no interior da educação escolar.

Martins (2013) ao se referir à psicologia como ciência, afirma que desde o seu surgimento em 1879 em Leipzig na Alemanha com Wilhelm Wundt (1832-1920), ela se constituiu com uma característica marcante, qual seja, “contemplar uma vasta gama de objetos, métodos e teorias abordados a partir da lógica formal”. A autora explica que esta base epistemológica engendra condições para a construção de uma ciência multifacetada que, na verdade, institui-se como “várias psicologias” e, por se respaldar nessa lógica binária, acaba por dicotomizar a existência psíquica dos indivíduos.

Desta feita, por constituir-se de uma multiplicidade de fenômenos e métodos de investigação, a psicologia não se firma numa base de fundamentos gerais que garantam uma unidade epistemológica, pelo contrário, constitui-se como uma ciência que apresenta uma

diversidade teórica, epistemológica e metodológica, estruturada por diferentes abordagens tais como a psicanalista, a psicologia comportamental, a cognitivista, a humanista, a sistêmica, a gestalt, a histórico-cultural dentre outras. Torna-se importante ressaltar que à exceção da histórico-cultural que se assegura numa visão dialética materialista histórica dos fenômenos psíquicos humanos, as demais psicologias respaldam-se no método positivista naturalizante e/ou no método fenomenológico de base dialética idealista e permeado de subjetivismo, configurando, assim, uma base heterogênea que não constitui terreno teórico-epistemológico e metodológico favorável e cômodo para a criação de um sistema científico único de psicologia (Vigotski, 1996).

No início do século XX, Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romamovich Luria (1902-1977), emitiram críticas à psicologia denominada por eles como ‘psicologia tradicional’ ou ‘velha psicologia’, dada a ausência de unidade epistemológica e considerando a sua fragmentação teórica e metodológica retratada nas várias abordagens psicológicas. Tais autores e, especialmente Vigotsky, projetaram a elaboração de uma ciência psicológica que “superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a apreendê-la sem desgarrá-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação”, como afirma Martins (2013, p. 44).

Para Vigotski (1996, p.210),

É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social – como aspectos de uma mesma ciência – e do destino histórico de ambas. EE do mesmo modo que o político extrai suas regras de atuação da análise dos acontecimentos, extrairemos dessa análise nossas regras para organizar a investigação metodológica, que se baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos. Em nossa opinião, é aí que deve estar o germe dessa psicologia geral.

Lordelo (2011) ressalta que as palavras de Vigotski (1996) nos mostram como ele considera a história, não apenas como um conjunto de fatos do passado, mas uma “visão de história como algo vivo e em movimento”, pressuposto fundamental para a Psicologia histórico-cultural que denominamos de historicidade. Convicto da concepção materialista, Vigotski afirma que “não reconhecemos outra história a não ser a marxista” (1996, p. 415).

Ao defender uma psicologia geral, Vigotski (1996, p.415) afirma que ela seria apenas na condição de ser, uma psicologia marxista, por isso verdadeira e científica. Nas palavras do autor

A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir. E, pelo contrário: tudo que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia científica em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça.

Como ressalta Lordello (2011), Vigotski não foi o primeiro autor a identificar a crise na psicologia, mas foi ele que a analisou sob o olhar do método Marxiano e apontou uma direção para sua reformulação e solução da sua crise. Lordello (2011) ainda salienta que o psicólogo soviético apontou a dicotomia entre corpo e mente como um grave problema da psicologia, pois em sua visão, essa herança cartesiana influencia a forma dicotômica de entender os fenômenos e a leva a constituir-se como uma ciência fragmentada e multifacetada.

Vigotski (1996) identificou que havia uma divisão na psicologia entre uma corrente dita científico-natural materialista (da qual faziam parte, entre outras correntes, o behaviorismo e a reflexologia), e uma corrente subjetivista (por exemplo, a psicologia descritiva de Dilthey e a psicanálise, que acreditavam na irredutibilidade do fenômeno psíquico), como destaca Lordello (2011). Para o autor, Vigotski explicou a divisão entre uma corrente que defendia a neutralidade e a objetividade dos fenômenos psíquicos, contrária à visão que defendia a subjetividade e reconhecia que os fenômenos psíquicos não poderiam ser entendidos a partir de parâmetros empíricos.

Quanto ao marxismo na psicologia, Vigotski (1996, p. 247) afirma que

A análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral: que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes.

Neste sentido, Vigotski propôs não apenas uma transposição direta do marxismo para a psicologia, como forma de resolução da crise científica instalada, mas sim, a construção de uma psicologia geral que assumisse o método dialético como forma de compreensão da totalidade psíquica dos seres humanos. Desta forma, portanto, a psicologia geral conseguiria superar a dicotomia entre ser humano-natureza, subjetivo-objetivo, biológico e social e compreender o psiquismo humano na sua totalidade natural, histórica, social e cultural.

Tendo como aporte tais afirmações de Vigotski (1996), destacamos as diferenças marcantes entre a psicologia tradicional respaldada na lógica formal e a psicologia histórico-cultural respaldada na lógica dialética e, nesta tese, defendemos a necessidade de identificação

e compreensão das dificuldades e habilidades dos estudantes a partir da investigação e análise da interrelação dos elementos que constituem a queixa escolar e impactam na formação das funções psicológicas dos sujeitos. Para tanto, destacamos as palavras de Vigotski (1996, p.145),

O reconhecimento da unidade desse processo psicofisiológico conduz-nos obrigatoriamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os aspectos psíquicos e fisiológicos de forma separada, visto que desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis, devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos.

Vigotski (1996, p. 146) destaca que o aspecto que torna a psicologia dialética original encontra-se na sua tentativa de “determinar de modo completamente novo seu objeto de estudo, que não é outro, senão, o processo integral do comportamento”. O autor ainda ressalta que a tarefa da psicologia geral materialista histórico-dialética consiste em “descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo” (Vigotski, 1996, p.149).

Tal originalidade e avanços em relação a psicologia tradicional formal, só podem ser alcançados pela Psicologia histórico-cultural, pelo fato de adotar os pressupostos do método materialista histórico-dialético e superar, por incorporação a lógica formal, assumindo-se como uma psicologia geral dialética histórico-cultural que supera a crise da psicologia e possibilita a unidade teórico-filosófica, epistemológica e metodológica ausente nas ‘psicologias’ de base positivista não-dialéticas.

Temos clareza da necessidade de superação da fragmentação presente na psicologia como ciência e na sua aplicação na educação escolar, sobretudo quando pensamos em um processo de avaliação psicológica que precisa reconhecer os sujeitos na sua totalidade natural, histórica, social e cultural, tal como temos defendido ao pensarmos um processo que seja avaliativo, interventivo e formativo ao mesmo tempo, reconhecendo as crianças objeto de queixa escolar como sujeitos que precisam ser compreendidos em sua totalidade e não de forma fragmentada, imediatista, empírica e aparente como acontecem nas avaliações respaldadas nas ‘psicologias’ tradicionais que foram objeto de crítica de Vigotski (1996).

Na realização de uma avaliação psicológica, ao considerarmos o contexto social, a vida concreta do estudante, sua história de vida, seu processo de escolarização e outras determinações sociais, econômicas e culturais, teremos uma aproximação o mais fidedigna possível aos elementos e conteúdos que compõem o psiquismo do sujeito. Desta forma, a psicóloga escolar poderá avaliar e compreender o sujeito nas suas múltiplas determinações, reconhecendo suas características e modo de ser e agir no mundo, no movimento histórico e

social que o torna um ser humano único, original e singular. Desta feita e concordando com Vigotski (1996) ao defender uma psicologia geral dialética, afirmamos que somente um movimento de avaliação materialista histórico-dialético conseguirá apreender os sujeitos da avaliação da forma mais fidedigna possível e considerando a sua realidade concreta/objetiva.

Vigotski (1996), ao encerrar o ensaio sobre a crise na psicologia, aponta como único caminho seguro para a constituição de uma psicologia geral, o método materialista dialético na constituição teórico-prática. Vários autores brasileiros, desde meados da década de 1990 tal como Ragonesi (1997), Tanamachi (1997) e, sobretudo dos anos 2000 em diante, tem enfatizado a importância do método Marxiano na Psicologia histórico-cultural para se garantir a fidedignidade metodológica da obra de Vigotski, pois, quando sua obra chegou ao Brasil pelas mãos de autores Norte americanos, a mesma foi recortada de sua base marxista e à época foi considerada interacionista e próxima das reflexões de Jean Piaget (1896-1980). Diante desse equívoco epistemológico, o professor Newton Duarte, com a obra intitulada “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, publicada no ano 2000, foi decisivo para a superação da visão interacionista neoliberal impressa à obra de Vigotski no Brasil ao denunciar que, a aproximação entre “as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista”.

Nesse mesmo movimento de crítica implementado por Duarte (2000), tantos outros autores brasileiros têm edificado desde então, um caminhar materialista histórico dialético para a Psicologia histórico-cultural, enfatizado que a apreensão do psiquismo humano na sua totalidade no âmbito da educação escolar necessita de uma psicologia crítica e transformadora, conforme Tanamachi, Proença e Rocha (2000); Meira (2007, 2012); Meira e Antunes (2003a, 2003b); Meira e Facci (2007); Tuleski (2008); Miller e Mendonça (2008); Facci (2009); Facci, Tuleski e Barroco (2009); Franco (2009); Tuleski e Eidit (2010); Asbhar (2011); Tanamachi e Viotto Filho (2012); Martins (2013); Duarte (2021); Gonçalves (2022) dentre outros autores contemporâneos.

Dentre os autores e obras citados acima, muitos discutem especificamente o método materialista histórico-dialético na sua relação com a psicologia, e evidenciam o quanto esse caminho metodológico crítico torna-se essencial para orientar o pensamento da psicóloga que se apresenta na escola. Para nós, cuja preocupação teórica e metodológica situa-se no plano da avaliação psicológica, esse método assume papel imprescindível tanto no planejamento como na execução de ações avaliativas processuais que reconheçam os sujeitos nas suas múltiplas

determinações. Por apresentar-se dialético, o processo interventivo avaliativo-formativo proposto nesta tese, não se limita a avaliar, mas, para além disso, avança na direção da formação dos sujeitos, tendo em vista seu movimento dialético de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.

Segundo Paulo Netto (2011, p. 21), a teoria é uma forma de “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” e que por ela, podemos reproduzir no plano do pensamento “a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”. Por isso, segundo o autor, “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador -é o real reproduzido e interpretado no plano ideal- (do pensamento)”. Desta feita, portanto, ao pensarmos o processo de avaliação-formação psicológica, precisamos compreender que o psiquismo da criança se estrutura a partir das relações e apropriações que realiza também na escola, mas não exclusivamente nela, pois determinações familiares, das condições de vida em sociedade dentre outras, apresentam-se no movimento histórico de constituição do seu psiquismo e, certamente, na construção das queixas de dificuldades e problemas escolares.

Abordamos que se faz necessário refletir e ir além das aparências imediatas presentes no cotidiano da criança para compreendermos as queixas escolares e propormos um processo de intervenção que seja avaliativo-formativo, que seja coerente com a realidade concreta dos sujeitos. Nossa proposta se dispõe a superar a avaliação tradicional que se limita a representação empírica do real, que apresenta apenas parte do que é o sujeito. Ao realizarmos um processo de intervenção psicológica dialética materialista histórica, precisamos compreender o sujeito na sua essência e totalidade humana e social. Nossa compreensão tem como base as contribuições de Marx, explicadas por (Netto, 2011, p.22) de que,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica- por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.*

Ao comentar sobre o método materialista histórico-dialético, Netto (2011) expõe que não se trata de formulações repentinas, intuição ou de inspirações, e ressalta que trata-se do resultado de um longo processo de elaboração teórico-científica, que, por meio de aproximações sucessivas com o objeto de estudo, foi se desenvolvendo.

Na ideologia alemã, Marx e Engels (2007, p. 86-87), esclarecem que a análise deve se basear na vida real dos sujeitos, pois, “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria

ação” são a base de sua consciência. Por reconhecerem a materialidade da vida real, os filósofos alemães não partem “daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [partem] dos homens pensados, imaginados e representados”, assumem a importância de reconhecerem a objetividade dos seres humanos reais, “de carne e osso; [...] homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real”.

Torna-se importante esclarecer que o método materialista histórico-dialético não se trata de um conjunto de regras pré-definidas para orientar a pesquisa, mas aponta um método capaz de reproduzir, no plano ideal, o movimento da realidade na sua estrutura e sua dinâmica. Netto (2011,p. 54) faz um destaque importante a respeito da conexão indissociável “entre elaboração teórica e formulação metodológica”, o que também vemos na Psicologia histórico-cultural e evidenciado por Vygotsky (1996) ao refletir sobre a necessidade de uma psicologia geral histórico dialética e que, certamente, tentamos garantir em nossa elaboração e defesa do processo de avaliação interventivo-formativo junto a crianças que vivenciam queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento na escola.

Duarte (2021) nos oferece contribuições importantes sobre o MHD ao apontar a relevância da introdução ao livro *Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 2008) para a compreensão das proposições presentes na Psicologia histórico-cultural. Duarte (2021, p. 352), ao enfatizar a importância do método dialético na psicologia Vigotskiana, busca uma citação do próprio Vygotsky (1991, p. 261) para esclarecer que o autor,

Via na psicologia do homem a chave da psicologia dos animais e nas formas superiores a chave para a interpretação das inferiores. O investigador nem sempre precisa seguir o mesmo caminho seguido pela natureza, com frequência é mais vantajoso o caminho inverso. É a esse conceito de método “inverso” que apontava Marx quando afirmava que “a anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco.

Considerando a reflexão Vigotskiana acima e relativa ao método inverso, procuramos compreender, na condição de psicóloga escolar, o quanto uma criança em processo de avaliação precisa ser compreendida nessa mesma direção, qual seja, como um sujeito que faz parte de um processo social educativo. Assim, não é possível avaliar a criança em-si, por ela mesma, como se ela se constituísse por si-mesma; para se construir um processo de avaliação coerente com o MHD há que se compreender a criança que faz parte do sistema educacional, que pressupõe determinada educação escolar, determinadas escolas que apregoam diferentes abordagens de ensino, dentre outras determinações sociais e institucionais educativas, para aí se chegar na avaliação de uma criança singular com características únicas e particulares e que vivencia determinada dificuldade ou problema escolar; há que se reconhecer

as características e vicissitudes dos sujeitos mais desenvolvidos (pais e familiares, professores e gestores) para se chegar ao psiquismo da criança estudante, e assim, realizar uma análise (avaliativa) coerente com o que propõe o método inverso Vigotskiano de base materialista histórico dialética.

Podemos afirmar que Marx no âmbito da sociedade capitalista e Vigotski no âmbito da psicologia, nos ajudam a compreender que situações de alta complexidade precisam de instrumentos metodológicos que captem a realidade em movimento e considerando as contradições inerentes ao movimento histórico de existência do indivíduo no bojo da vida em sociedade. Entendemos, ainda, que uma vez compreendido o fenômeno mais complexo, poderemos chegar na compreensão dos fenômenos mais elementares. Essa proposição metodológica nos faz pensar no quanto a compreensão do sistema educacional, da educação escolar, da escola e da sala de aula, assim como, o quanto a compreensão do psiquismo do professor e gestores da escola, dos familiares e parentes e amigos próximos da criança, tornam-se dados fundamentais para compreendermos o psiquismo da criança objeto das queixas escolares.

No tocante a avaliação psicológica, nosso pensamento caminha na mesma direção, ou seja, há que se compreender a escola na sua totalidade, o projeto pedagógico e o currículo, as práticas pedagógicas em sala de aula, dentre outras determinações institucionais e escolares, para chegarmos no processo de avaliação e o viabilizarmos de forma concreta, pois estruturado a partir das múltiplas determinações presentes na vida escolar da criança, e compreendermos os limites e possibilidades de cada estudante diante do processo educativo realizado na escola.

Vigotski (1991) foi cauteloso ao desenvolver o método inverso e ao afirmar que não se trata de conceber a criança como uma miniatura do adulto, mas, sim, que o adulto é o sujeito mais desenvolvido que aponta os caminhos de desenvolvimento da criança, desde os pais e familiares adultos em casa, como também os professores na escola. O autor salienta a importância do estudo genético, ou seja, o estudo das funções psíquicas em sua gênese, o que implica realizar uma investigação/avaliação que compreenda o movimento natural, histórico e cultural do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1991).

Vigotski (1991) compreende que o desenvolvimento psicológico individual requer a relação entre o sujeito mais desenvolvido (o adulto) e o sujeito menos desenvolvido (a criança e o adolescente), considerando que a chave para a compreensão do psiquismo da criança encontra-se no psiquismo dos adultos que lhe possibilita situações de aprendizagem e desenvolvimento. Na escola, quem assume essa tarefa de sujeito mais desenvolvido é o

professor, nas relações sociais que estabelece na escola e por meio das práticas pedagógicas (ensino) em sala de aula e outras situações educativas realizadas na escola.

Ao estabelecermos uma relação dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados até aqui, com o tema da avaliação psicológica interventivo-formativa, temos clareza do quanto o método inverso materialista histórico-dialético se apresenta como imprescindível na efetivação desse movimento no interior da escola sob a atuação da psicóloga escolar. Os pressupostos do citado método são orientadores do pensamento da psicóloga/pesquisadora na compreensão da relação entre os pares dialéticos sistema de ensino-escola, ensino-aprendizagem, professor-estudante, psicóloga-estudante e outras relações dialéticas próprias e subjacentes ao processo educativo-formativo que se apresenta na escola. O método dialético, sobretudo, orienta a realização do processo de avaliação psicológica interventivo-formativo numa perspectiva ludo-pedagógica, porque estruturado de forma lúdica, direta, intencional e avaliativo-formativa da criança objeto de queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar sob intervenção da psicóloga escolar.

No próximo capítulo apresentaremos a relação teoria-prática presente no processo de avaliação interventivo-formativo ludopedagógico de natureza histórico-cultural, salientando as contribuições da Psicologia histórico-cultural para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança, assim como, apresentaremos a importância da intermediação entre Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica na estruturação de um processo de intervenção avaliativo-formativo e, por fim, apresentaremos o conceito histórico-cultural de intervenção psicológica avaliativo-formativa.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO

Este capítulo abordará aspectos essenciais da Psicologia histórico-cultural para defendemos o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo e demonstrarmos os seus pressupostos fundamentais. Resgataremos a crítica dialética e histórica ao movimento tradicional e conservador de avaliação psicológica de base positivista e subjetivista, que psicopatologiza e culpabiliza os indivíduos, como se as crianças fossem responsáveis exclusivos por suas dificuldades e problemas enfrentados na escola.

Para a implementação dessa discussão, tomamos as contribuições de autores basilares da Psicologia histórico-cultural, no sentido de enfatizarmos a sua concepção de desenvolvimento psíquico e seu papel na construção de um processo de intervenção que seja avaliativo e formativo ao mesmo tempo. Desta feita, enfatizaremos a atuação da psicóloga escolar junto a crianças que vivenciam situações de queixa escolar e seu papel no movimento de avaliação conjugado a aprendizagem, desenvolvimento e humanização desses sujeitos, por meio de atividades lúdicas educativas (ludopedagógicas) que engendrem situações de desenvolvimento da linguagem, pensamentos, sentimentos, dentre outras funções psicológicas essenciais para o processo educativo desses sujeitos.

Torna-se importante enfatizar que a incorporação, por parte da psicóloga, da concepção materialista histórico-dialética sobre o ser humano, assim como dos pressupostos da Psicologia histórico-cultural em intermediação com a Pedagogia histórico-crítica favorecem uma compreensão crítica e contextualizada dos fenômenos psicológicos humanos, considerando a sua origem social, histórica e cultural. A compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano supera, portanto, as explicações biologizantes e positivistas que reduzem o ser humano a mero organismo vivo, que responde a estímulos do ambiente e emite comportamentos previsíveis e controláveis passíveis de uma avaliação padronizada, tecnicista e psicométrica. Esclarecemos que a visão biologizante sobre o psiquismo humano leva à uma compreensão naturalizante que engendra condições para a psicopatologização e medicalização das crianças que apresentam queixas escolares, situação que precisa ser definitivamente superada na escola.

Nossa reflexão histórico-cultural e dialética sobre o movimento histórico de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação dos seres humanos, dispõe-se a superar por incorporação as proposições positivistas de avaliação psicológica, para construirmos um processo de avaliação-formativo ludopedagógico que instrumentalize a psicóloga escolar em

sua atuação com crianças que apresentam queixas escolares. É justamente por nos apropriarmos dessas compreensões filosóficas críticas, da lógica dialética e princípios científicos oriundos da Psicologia histórico-cultural acerca do ser humano e seu psiquismo, que não podemos nos manter neutros diante as propostas tradicionais de avaliação psicológica; precisamos realizar esforços científicos por meio da psicologia escolar crítica, para superarmos processos de avaliação que corroboram diagnósticos psicopatologizantes e culpabilizantes dirigidos as crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento na escola.

Segundo nossa compreensão, a avaliação tradicional e conservadora que apregoa os testes de inteligência, projetivos de personalidade, psicomotores, dentre outros testes padronizados, precisam ser superados e colocarmos no seu lugar, formas diferenciadas de avaliação histórico-culturais que reconhecem o movimento de formação e transformação dos seres humanos no âmbito da família, escola e sociedade. Temos clareza que proposições histórico-culturais de avaliação, que respeitem o movimento de desenvolvimento dos indivíduos, sua condição social e aspectos da periodização da atividade psicológica, tal como temos defendido, proporcionarão situações concernentes à uma avaliação coerente e, simultaneamente, proporcionarão condições de aprendizagem e desenvolvimento aos sujeitos, integrando intervenção, avaliação e formação dos sujeitos participantes do processo interventivo avaliativo-formativo.

Torna-se importante esclarecer que as visões tradicionais e conservadoras de avaliação psicológica que apenas mensuram o psiquismo humano, tornam-se ideológicas pois culpabilizam as crianças com queixas e “selam seus destinos” de forma negativa, comprometendo o seu processo de escolarização e levando, a grande maioria, ao fracasso escolar, como já nos alertava Patto (1990). Temos clareza que a Psicologia histórico-cultural vem nos ajudar no movimento de superação dessas visões ideológicas sobre o ser humano, e contribuir para que possamos construir um processo de avaliação do psiquismo que reconheça as vicissitudes do processo histórico e cultural na construção da vida psíquica dos sujeitos e respeitando a sua situação social de desenvolvimento.

A avaliação psicológica apresenta-se como um tema clássico e relevante para a psicologia, sendo que a constituição do seu corpo teórico-metodológico se deu por meio de estudos e experimentos, muitos deles já criticados por autores que apresentamos neste trabalho de tese. Facci e Souza (2014) refletem que o estudo da avaliação psicológica faz parte da história da psicologia e, desta forma, precisa de constante olhar investigativo, pois caminha na mesma direção do conhecimento científico e se transforma continuamente ao longo do processo

histórico. Nosso trabalho, portanto, assume esse compromisso de contribuir para com a construção coletiva de conhecimentos científicos críticos relacionados a avaliação psicológica estruturada por meio de intervenções formativas lúdicas e educativas voltadas às crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar.

O desafio de se propor uma forma de avaliação psicológica crítica, como assumimos nesta tese, já existe de longa data e trata-se de objeto de estudo importante da psicologia, como reforçam Facci e Souza (2014). As autoras destacam os estudos realizados por Marcondes (2002) com viés da micropolítica de Michel Foucault (1926-1984), assim como, estudos baseados na Psicologia histórico-cultural e desenvolvidos por Souza (2000), Tanamachi e Meira (2003), Facci, Eidit e Tuleski (2006) e Facci e Souza (2011) dentre outros estudos que avançaram na compreensão e avaliação do psiquismo humano numa perspectiva materialista histórico-dialética. Considerando esse espectro teórico, nos motivamos para contribuir com esse movimento coletivo de construção de conhecimento científico crítico sobre a avaliação psicológica ao propormos o processo de intervenção avaliativo-formativo de base histórico-cultural desenvolvido por meio de atividades ludopedagógicas orientado pela psicóloga escolar.

Facci e Souza (2014, p.389) salientam que o processo de avaliação precisa expressar “a dimensão da totalidade do fenômeno estudado, o que se materializa nas práticas pedagógicas institucionais e relacionais nas quais o estudante se constitui enquanto aprendiz”. Essa compreensão representa grande avanço à psicologia escolar e subsidia a nossa defesa acerca de edificação de um processo de avaliação-formativa que se apresente interventivo, avaliativo e formativo, pois orientado de forma educativa numa direção crítica e realizado junto a crianças com queixas escolares.

Para a construção de uma nova práxis psicológica frente a queixa escolar, Souza (2000; 2009) avalia que se faz necessário considerar,

- a) a demanda escolar/educacional como ponto de partida de uma ação na escola/instituição educativa que precisa ser compartilhada; b) o trabalho participativo com todos os setores do processo educativo; c) o fortalecimento do trabalho do professor/educador; d) a análise coletiva dos diferentes discursos presentes na escola/instituição educativa e nos espaços escolares/educacionais em busca do enfrentamento dos desafios produzidos pela demanda escolar/educativa.

Consoantes com os apontamentos até aqui apresentados sobre a necessidade de transformação qualitativa da avaliação psicológica, nos propomos a construir uma avaliação interventivo-formativa no campo da psicologia escolar, que considere os aspectos sociais, históricos e culturais que atingem os sujeitos no seu movimento histórico de aprendizagem, desenvolvimento e humanização. Ao nos voltarmos para a construção de uma metodologia de

avaliação psicológica histórico-cultural e ludopedagógica, temos a intenção de enfatizar uma concepção que supere o olhar biologizante/naturalizante sobre a criança, e reconheça o processo histórico de sua formação e desenvolvimento, e para isso, como já afirmamos, as bases teóricas da Psicologia histórico-cultural e os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, iluminados pelo método materialista histórico dialético tornam-se imprescindíveis.

Por fim, torna-se importante esclarecer que nossas reflexões sobre avaliação histórico-cultural têm sido construídas há longo tempo, sobretudo porque temos vivenciado, na nossa prática como psicóloga escolar no CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento) da Secretaria da Educação de Presidente Prudente/SP e como pesquisadora do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) da UNESP-Presidente Prudente, vários projetos sob a metodologia de pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018), situações que nos respaldaram a propor a defesa de um processo de intervenção avaliativo-formativo junto a crianças que apresentam queixas escolares.

Torna-se importante esclarecer ainda, que a base materialista histórico dialética do de avaliação interventivo-formativo, reconhece o movimento histórico-social dos fenômenos humanos e nos desafia a avaliarmos a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos e, simultaneamente, criamos situações lúdicas e educativas que possibilitem a apropriação de conhecimentos oriundos das diferentes disciplinas escolares, os quais tornam-se conteúdos trabalhados pela psicóloga durante o de intervenção-avaliação realizado com as crianças em idade escolar e pré-escolar. Ao mesmo tempo que transmitimos conhecimentos ludicamente, construímos práticas coletivas, também lúdicas, que enfatizam valores axiológicos essenciais construídos pela humanidade que precisam ser apropriados pelos sujeitos participantes do processo.

Podemos considerar que nossa proposta metodológica implica ações, da psicóloga, na direção da efetivação de uma atividade de intervenção que enfatize ações avaliativas e formativas acontecendo dialeticamente e dirigidas às crianças sujeitos e participantes do processo. Torna-se importante defendermos a educação escolar e o conhecimento científico, artístico, histórico, literário, filosófico e outros conhecimentos humano-genéricos para a escola, como apregoa a Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2001), assim como, defendermos a efetivação práticas sociais que valorizem atitudes de respeito, solidariedade e justiça nas relações humanas; a importância da democracia na escola, o valor dos laços familiares e de amizade, e o diálogo como instrumento imprescindível de educação e participação social, dentre outros valores necessários para a vida na escola e na sociedade.

Tais situações teórico-práticas engendradas na relação psicóloga-criança proporcionam a formulação de novas necessidades por parte dos sujeitos que vivenciam o processo de intervenção avaliativo-formativo. É interessante perceber que ao participarem de um dessa natureza, as crianças conseguem, ao longo do tempo, ressignificar as queixas escolares das quais são objeto, e avançam no seu de aprendizagem, desenvolvimento e humanização, tal como temos constatado no decorrer de nossa atuação como psicóloga escolar e pesquisadora em psicologia e educação, situações que demonstraremos na apresentação e análise do estudo de caso de um menino, que ilustra a nossa discussão e a defesa de nossa tese de doutoramento.

5.1 O princípio materialista histórico na Psicologia histórico-cultural

A Psicologia histórico-cultural, tendo suas raízes na teoria marxiana, compreende o ser humano aprendendo e se desenvolvendo em atividade social e cultural, visão oposta às teorias funcionalistas, mecanicistas e idealistas de base biologizante presentes na psicologia, que afirmam o processo de desenvolvimento respaldado na maturação do organismo, efetivado por meio de fases sucessivas, padronizadas e universais. Essa visão biologizante que naturaliza o movimento histórico de desenvolvimento humano leva à definição de um certo “etapismo”, que se difere muito da concepção histórico-cultural que enfatiza mediações oriundas das inter-relações sociais e apropriações culturais como base imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano.

O pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético e incorporado pela Psicologia histórico-cultural enfatiza o trabalho coletivo de transformação da natureza como imprescindível para o processo de humanização dos seres humanos. Nesse movimento, os seres humanos superaram a sua condição animal e desenvolveram seus aspectos físicos e motores, psicomotores e suas funções psicológicas superiores como a linguagem, pensamento, e sentimentos, dentre outras que sintetizam o processo de formação da personalidade humana.

Para corroborar com os pressupostos de desenvolvimento humano da Psicologia histórico-cultural no movimento histórico de humanização dos sujeitos da espécie homo, tomemos como exemplo os casos reais de crianças consideradas “selvagens”, as quais, por terem sido privadas de convivência social, apropriação cultural e vida em sociedade humana, apresentavam características funcionais de animais e não de seres humanos humanizados. Temos o caso de Victor de Aveyron, um menino encontrado em um bosque próximo ao povoado de Aveyron na França, no ano de 1798, que aparentava fisicamente ter

aproximadamente 12 anos, não manifestava comportamentos humanos. Sua locomoção acontecia em quadrupedia, emitia urros, grunhidos e ‘gestos’ difusos com as mãos e partes do corpo para expressar emoções e não apresentava linguagem de significados sociais. Victor foi criado junto a uma família francesa e passou por processos de aprendizagens para se apropriar da linguagem e desenvolver pensamentos e sentimentos, assim como, realizar ações cotidianas próprias dos seres humanos em sociedade. O caso de Vitor foi retratado no cinema pelo filme ‘O garoto selvagem’ de François Traufault.

Outro exemplo que ilustra a visão histórico-cultural de desenvolvimento humano é o caso verídico do alemão Kaspar Hauser, que foi retratado no cinema pelo filme ‘O enigma de Kasper Hauser’. O filme apresenta a história de um adulto jovem que foi encontrado em uma praça em Nuremberg na Alemanha, no ano de 1828. Kasper tinha muitas dificuldades para se comunicar, andar, se relacionar socialmente e não conseguia diferenciar sonhos das situações vivenciadas na realidade, e foi reconhecido como deficiente mental por uma junta médica e, após sua morte, tornou-se objeto de pesquisas e experiências de laboratório. Conhecemos também, o caso das meninas lobo Amala e Kamala que foram encontradas na Índia no ano de 1920 que, criadas junto a lobos, não desenvolveram características humanas. Ambas tinham hábitos noturnos, não apresentavam linguagem verbal, se locomoviam em quatro apoios e uivavam como os lobos.

Um caso contemporâneo que veio a público refere-se a história de duas meninas iranianas Zahra e Massoumeh, ambas com 13 anos de idade, que permaneceram por 11 anos trancadas em casa pelos pais. As irmãs se comportavam e tinham linguagem, manifestações emocionais e desenvolvimento motor de uma criança de aproximadamente 02 anos de idade. Foram encontradas no ano de 1997 pelo serviço de assistência social do Irã e permaneceram institucionalizadas por um tempo, dadas as condições precárias de vida, o pai idoso e a mãe cega, ambos extremamente religiosos, que justificaram o cárcere privado das filhas para protegê-las dos pecados da sociedade. O caso foi retratado no filme ‘A maçã’ dirigido pela cineasta iraniana Samira Makhmalbaf.

Existem tantos outros casos retratados na ciência, literatura e cinema que comprovam que não basta nascer membro da espécie humana para tornar-se ser humano, pois os caracteres biológicos não dão conta de garantir o desenvolvimento de um psiquismo com características humanizadas. É Leontiev (1978) quem afirma que nossa carga genética hereditária não é suficiente para nos tornar seres humanos humanizados; para isso, precisamos nos apropriar da cultura material e simbólica construída pela humanidade e tornarmos esses objetos ‘órgãos de nossa individualidade’.

É, portanto, no bojo das reflexões da Psicologia histórico-cultural em diálogo com a Pedagogia histórico-crítica e iluminados pelo método materialista histórico-dialético que enfatizamos a necessidade de efetivação de uma vida em sociedade que valorize o trabalho vital dos indivíduos e alimente a construção de relações sociais voltadas ao processo de desenvolvimento e humanização dos seres humanos. Salientamos que o processo de formação humana desde a família mas, sobretudo, no interior da educação escolar, precisa garantir uma reflexão crítica sobre a sociedade que desumaniza os seres humanos, e engendrar os processos educativos-formativos voltados a transformação qualitativa da consciência dos sujeitos que serão os responsáveis, ao lado de outros sujeitos, pela construção e transformação da sociedade (Marx, 2009).

Ainda nos remetendo a Marx (2013, p.120) e enfatizando o trabalho vital como imprescindível no processo de construção da humanidade nos seres humanos, reiteramos as palavras do filósofo alemão ao afirmar que "como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho [humano] é, assim, uma condição da existência do homem". Segundo o autor, o trabalho vital configura-se como "eterna necessidade natural de mediação do metabolismo homem e natureza e, portanto, da vida humana", enfatizando que precisamos valorizar o trabalho no processo de humanização, pois o problema não se encontra no trabalho que engendra valor de uso, mas sim, no trabalho alienado que alimenta o valor de troca e nutre o consumismo próprio da sociedade capitalista.

Desta feita e considerando os princípios dialéticos materialista históricos, a Psicologia histórico-cultural dispõe-se a explicar o movimento de desenvolvimento humano considerando as condições naturais, sociais, históricas e culturais nas quais os indivíduos se encontram e se desenvolvem. Nesse sentido, esclarece que cada ser humano singular tem sua história individual construída no bojo da história social, fato que marca o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento desde o nascimento até a sua morte, evidenciando que o movimento de se humanizar não é natural, mas histórico e social.

5.2 Atividade social e desenvolvimento psicológico humano

Como explica Leontiev (1978), o ser humano se difere dos animais, pois sua vida foi organizada tendo o trabalho como base, o que possibilitou o início do processo de desenvolvimento regido não pelas leis biológicas como acontece com os animais, mas submetido às leis sócio-históricas. Nessa mesma direção, Luria (1991) destaca que a atividade consciente do ser humano se diferencia do comportamento dos animais e expõe três traços fundamentais que marcam essas diferenças.

O primeiro desses traços consiste no fato de que “a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos” tal como acontece com os animais. Pelo contrário, a grande maioria dos comportamentos humanos não se baseia em necessidades biológicas, mas sociais. O segundo traço é que a atividade consciente do ser humano não é determinada pelo meio ambiente. O terceiro traço relaciona-se ao processo de assimilação da experiência social da humanidade por meio de conhecimentos históricos transmitidos pela educação (Luria, 1991).

Martins (2013), baseada nas reflexões Lurianas, esclarece que o comportamento dos animais é determinado pelo campo perceptual imediato, ou seja, pelos estímulos imediatamente perceptíveis e por sua experiência imediata no meio ambiente. Os seres humanos, diferentemente, têm seu comportamento mediado pelos pensamentos, sentimentos, emoções e outras funções psíquicas conscientes, tornando o agir humano objeto de reflexão consciente, fato que se distancia do comportamento biológico, imediatista e empírico dos outros animais mamíferos.

Considerando as afirmações de Luria (1979), compreendemos que os animais partem da experiência da espécie e sua transmissão ocorre por meio de códigos hereditários. Assim, a inteligência dos animais expressa-se pelas atividades práticas que se voltam para resolver problemas referentes à adaptação a natureza, ao meio onde se encontram, mas não possibilita transformação desse meio e nem os lançam para além das ações visuais imediatas, como esclarecem Salomão e Viotto filho (2023). Os seres humanos, por sua vez, ao desenvolverem linguagem e produzirem conhecimentos, estabelecem uma relação com os conhecimentos históricos, desenvolvem o pensamento conceitual teleológico, assim como sentimentos e consciência.

Luria (1991) afirma que o ser humano desenvolve necessidades cognitivas no bojo das relações com outros seres humanos que o levam a buscar novos conhecimentos, necessidades de comunicação e de demonstrar-se útil ao grupo social. Essas necessidades fizeram os indivíduos não se limitarem às influências biológicas e, processualmente, foram movidos a transformar a natureza, criando o mundo da cultura, repleto de objetos materiais e simbólicos com significados e função social, humanizando-se nesse processo.

Compreendemos, a partir das reflexões histórico-culturais, que o aparato biológico não garante o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras, psicomotoras e psicológicas humanas, e tampouco o aprendizado dos costumes e valores do mundo humano, os quais são internalizados por meio da mediação de signos com significados construídos no bojo das relações sociais. Segundo Vygotski (2000, p.316),

O desenvolvimento cultural influencia uma série de casos sobre as faculdades humanas e vem a ser um processo crítico para a capacidade da criança [...] Sabemos que o curso do desenvolvimento cultural amplia em grande medida as possibilidades naturais. As diferenças entre as faculdades humanas se transformam quando um poderoso objeto cultural impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas em direções distintas. Cabe dizer que o desenvolvimento cultural pode intensificar a escala das diferenças que existem nas faculdades naturais. (Tradução do espanhol pela autora).

Torna-se importante, portanto, enfatizarmos o papel dos signos, esse poderoso objeto cultural, no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas. Martins (2013, p. 43) destaca que,

Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Martins (2013, p.44) ressalta que o enfoque histórico-social do ser humano possibilita compreendermos que o desenvolvimento não resulta de “prescrições pregressas”, mas sim, do confronto “entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente”. A autora reitera que Vigotski, ao introduzir o conceito de signo no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, superou as explicações tradicionais, “distinguindo as formas naturais, decorrentes da evolução biológica das formas instrumentais de funcionamento, resultantes da evolução histórico-social”.

Compreendemos, portanto, que apenas o processo de maturação biológica não garante o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, visto que as características humanas só se desenvolvem por meio das relações sociais. Leontiev (1978, p. 265) afirma que, desde os primórdios da vida humana, “os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração, o que era a condição necessária da continuidade do progresso histórico”. O autor destaca ainda, que o desenvolvimento humano ocorreu, sobretudo, devido a uma particularidade do ser humano, a de transformar a natureza e produzir objetos, pois, o ser humano não se limita a adaptar-se à natureza, mas a transforma para atender as necessidades do seu grupo social. Esta capacidade de criar, transformar e transmitir os conhecimentos, ocorreu por meio das relações sociais e do trabalho que é considerado a atividade humana fundamental.

Leontiev (1978, p.265) ressalta que, pela sua atividade, os seres humanos transformam a natureza e “criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e

igualmente, os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Para o autor,

Nesse processo de produzir instrumentos materiais ou simbólicos, por meio da atividade criadora, os “conhecimentos e o saber-fazer”, são cristalizados em seus produtos, que denominamos de objetivações. Neste sentido, as gerações que surgem, passam a viver em uma realidade humana repleta de objetos criados pelas gerações anteriores e por meio de sua atividade social, se apropriam dos valores, ideias e conhecimentos encarnados nesses objetos.

Leontiev (1978) afirma que os indivíduos precisam aprender a ser humanos, pois o aparato biológico e natural, não é suficiente para a convivência em sociedade. Cada ser humano, portanto, precisa conhecer e se apropriar do desenvolvimento presentes nos objetos culturais produzidos socialmente ao longo da história para, assim, se humanizar, movimento que se efetiva por meio de relações sociais com outros seres humanos.

Leontiev (1978, p. 269), afirma que os instrumentos criados pelos seres humanos, não são apenas meros objetos, mas produtos da cultura e carregam em si as características humanas engendradas na sua criação humana. Assim, ao se apropriar de diferentes objetos culturais, o ser humano toma para si o legado cultural da humanidade e desenvolve características físicas e psicológicas cristalizadas nos objetos que se apropria, reorganizando seus instintos naturais para desenvolver habilidades e capacidades motoras, psicomotoras e funções psicológicas eminentemente humanas.

Sobre esse processo de formação de funções psicológicas superiores, Vygotsky (1995, p.121), explica que

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

A compreensão da gênese e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores está ligada a apropriação do conceito de estrutura, pois para Vigotsky (1995, 1997), existe um primeiro conceito de estruturas elementares e naturais do psiquismo e, existe um segundo conceito que tem origem no processo de desenvolvimento cultural e relações sociais e são denominadas de superiores.

Fundamental destacar que as funções psicológicas superiores se constituem pela mediação dos signos, especialmente oriundos da linguagem de significados sociais, a mediação mais importante e reconhecida como um sistema de signos sistematizado pelos seres humanos (VYGOTSKY, 1995; 2006). Neste sentido, vemos que a palavra apresenta importância

fundamental no movimento histórico de estruturação das funções psicológicas superiores e, como consequência, na maneira de ser, pensar e agir no mundo (Vygotsky, 1991; 1993; 2001).

Para o autor, a palavra e o pensamento estabelecem relações complexas e esse processo possui movimento e transformação. O pensamento nasce pelas palavras, sendo que “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (Vygotsky, 1993, p.104). A relação entre pensamento e palavra não é algo dado, mas formada ao longo do desenvolvimento e se modifica com o tempo. O pensamento e a linguagem representam a realidade para além da percepção imediata e são a chave para compreendermos a consciência humana. Para Vigotsky (2001), a palavra se apresenta como “microcosmo da consciência humana”.

Assim, Vigotski (1995; 2006) afirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, e define que toda função psíquica aparece inicialmente no plano social e depois, no plano psicológico. Primeiro aparece como categoria intersíquica e depois como uma categoria intrapsíquica. As funções psicológicas percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção, sentimentos e consciência, seguem essa lei geral do desenvolvimento.

Para a perspectiva histórico-cultural, a mediação das relações sociais é imprescindível no processo de desenvolvimento humano, sendo que esse pressuposto justifica nossa ênfase na mediação que se apresenta no movimento de avaliação psicológica formativa. Martins (2013, p.46) esclarece o conceito Vygotskiano de mediação ao afirmar que não o toma como ponte, elo ou meio entre coisas e reitera que, “mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento”. Assim, compreendemos que a mediação é uma condição externa, tal como um signo, uma expressão verbal, uma explicação do professor ou mesmo uma orientação da psicóloga que, ao ser apropriada e internalizada, engendra transformação das funções psicológicas e potencializa a ação prática ou teórica dos seres humanos.

Facci e Souza (2014, p. 390) ressaltam que Leontiev (1967) corrobora com as ideias de Vigotski ao afirmar que as aptidões específicas do ser humano, enquanto um ser social, só podem ocorrer por meio do movimento histórico de apropriação da cultura, ou seja, “na filogênese e na história dos homens em direção à transformação da realidade pelo trabalho, assim como, na produção de instrumentos e ferramentas, os homens foram transformando a natureza e sendo transformados por ela”.

Como apresentamos anteriormente, para a Psicologia histórico-cultural o desenvolvimento não é natural, mas sim, social, histórico e cultural. Ele ocorre pelas relações

sociais, pela mediação das palavras que portam significados sociais, por isso, considerando esta concepção, o ser humano se desenvolve em atividade social.

Luria (1989, p.197) afirma que

Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Essa comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico.

Ainda segundo Luria (1989), a criança ao apreender a fala dos adultos à sua volta, desenvolve a sua linguagem e começa a recodificar informações que chegam a ela, e faz isso ao nomear os objetos e classificá-los com base no sistema verbal que tem se apropriado. A criança, portanto, analisa e classifica as impressões advindas do mundo exterior, examinando as informações recebidas. Segundo o autor,

Aparece a percepção por intermédio da fala e forma-se uma nova estrutura da memória que se torna lógica e intencional; surgem novas formas de atenção voluntária e novas formas de experiência emocional da realidade” (Luria, 1989, p.197).

E, acrescenta,

É com base na linguagem que se formam complexos s de regulação das próprias ações do homem, embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana”. (Luria, 1989, p. 197).

Luria (1989) ao referenciar-se nas reflexões Vigotskianas, afirma que o precursor da Psicologia histórico-cultural concluiu que,

A consciência humana, nos vários estágios do desenvolvimento, não apenas difere em sua estrutura semântica, como também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos. Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem (Luria, 1989, p.197-198).

Temos clareza que os estudos da Psicologia histórico-cultural relacionados ao desenvolvimento do pensamento e consciência na relação com a linguagem social, nos oferecem caminhos teóricos importantes para uma compreensão científica dos problemas e dificuldades psicológicas vividos pelas crianças na escola na relação com seus professores e colegas em sala de aula e junto aos familiares. Tais problemas implicam, como identificamos em nossa atuação como psicóloga escolar, dificuldades de comunicação por conta das

difficultades de compreensão dos significados da linguagem social veiculada pelos professores e gestores da escola, assim como, do processo de transmissão dos conhecimentos presentes nas disciplinas.

Baseados nas reflexões de Luria (1989, 1992), podemos afirmar que em decorrência das dificuldades de compreensão da linguagem veiculada na escola, dentre outros problemas de relação social e educativa, as crianças encontram dificuldades para organizar a sua atividade psicológica, desde a atenção e memória, imaginação, pensamento, sentimentos, dentre outras, fato que, obviamente, compromete o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Diante essas queixas de dificuldades a psicóloga escolar, ao realizar um processo de intervenção avaliativo-formativo, criará condições de ajudá-las, por meio de atividades ludopedagógicas, a resgatar o significado social da linguagem e conhecimentos veiculados na escola e, desta feita, contribuir para que as crianças consigam reorganizar a sua atividade psicológica, para enfrentar as dificuldades escolares e dar conta de realizar as atividades pedagógicas de forma consciente e crítica, pois reorganizadas e fortalecidas no plano psicológico.

Para Vygotski (2000), o movimento histórico de desenvolvimento humano não se dá por fases naturais, mas por períodos que se diferenciam de forma qualitativa, nos quais ocorrem mudanças nas ações do sujeito. Cada período vivido pelo sujeito evidencia determinada situação social de desenvolvimento que, por sua vez, implica um tipo específico de relação com a realidade e as pessoas à sua volta. Obviamente que a psicóloga escolar, ao se deparar com as crianças com as quais vai trabalhar, deverá investigar a sua realidade, para se aproximar de uma compreensão, o mais fidedigna possível, da situação social de desenvolvimento delas, para assim, planejar as atividades ludopedagógicas que deverão ser realizadas para atender as suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A psicóloga, por sua vez, ao realizar um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo, deverá compreender a criança desde as suas condições objetivas de vida e apreender a situação social de desenvolvimento da mesma, para com ela realizar atividades desenvolvintes do seu psiquismo e, reiterando, ajudá-las a reorganizar as atividades psicológicas necessárias para um bom desenvolvimento escolar.

5.3 Aspectos sociais e culturais na periodização do desenvolvimento psíquico

Ao propor o enfoque histórico e cultural para a psicologia, Vygotski (1995) ressalta como pressuposto a concepção histórica de desenvolvimento, que pode nos apontar um

caminho para as mudanças qualitativas que se apresentam no comportamento da criança. O autor afirma que cabe a psicologia,

Captar a peculiaridade real da conduta da criança em toda a sua plenitude e riqueza de expansão e constatar o positivo de sua personalidade. Sem dúvida, o positivo pode manifestar-se apenas no caso em que se modifique radicalmente a concepção de desenvolvimento infantil e se compreenda que se trata de um complicado dialético que se distingue por uma complexa periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diversas funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de s evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo de superação de dificuldades e de adaptação (Vygotski, 1995, p. 141).

Desta forma, conhecer a criança, seu contexto escolar, suas condições familiares e outras situações do meio que correspondem à sua vida, torna-se importante para que a psicóloga possa intervir no processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização desse sujeito.

Facci e Souza (2014, p. 390) ao abordarem o processo de desenvolvimento, ressaltam que “a criança estabelece diferentes formas de relação com a realidade. Essas formas de relação constituem o que Leontiev considera como atividade principal ou atividade-guia”, atividades as quais devem ser objeto de plena atuação da psicóloga na relação com as crianças, pois tais atividades indicam os caminhos para atender as suas necessidades e possibilitar aprendizagem e desenvolvimento. Leontiev (1989, p. 65) define atividade principal como a

Atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos s psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas.

Leontiev (1989, p. 59) no ensaio intitulado “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”, aborda um tema fundamental para a compreensão do psiquismo da criança, ao esclarecer aspectos relacionados às forças que motivam o processo de desenvolvimento. O autor afirma que, para tanto, “precisamos compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer estágio de seu desenvolvimento” e, assim, apresenta o primeiro ponto a ser considerado no movimento histórico de desenvolvimento da criança, qual seja, as influências e determinações oriundas das condições concretas de sua vida, o lugar que a criança objetivamente ocupa no sistema das relações humanas e sociais.

Ao implementarmos um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo, orientado pelos fundamentos histórico-culturais, a análise da vida concreta da criança é imprescindível, e torna-se uma premissa do trabalho da psicóloga escolar. Leontiev (1989, p.59)

esclareceu essa questão ao afirmar que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida”.

Um processo de avaliação-formação para mostrar-se coerente com os fundamentos histórico-culturais, deve levar em conta os aspectos da vida objetiva da criança que influenciam sua maneira de ser, estudar, brincar, efetivar ações e se relacionar na escola, para que o diagnóstico seja iluminado pela concretude da vida, e não apenas baseado na aparência imediata dos fenômenos.

Essa compreensão aponta o caminho para a psicóloga escolar quando da sua atuação numa perspectiva crítica, pois ela não deve se prender a uma visão abstrata de criança, e tampouco a elementos empíricos do comportamento, manifestações e expressões imediatas do sujeito, pois a essência humana e subjetiva é invisível aos olhos. A psicóloga deve reconhecer, ainda, que o psiquismo se desenvolve a partir de situações objetivas da realidade social, histórica, cultural e educacional, dentre outras determinações presentes na sociedade e considerar essa relação recíproca entre realidade objetiva e subjetividade humana.

Leontiev (1989, p. 63) afirma que ao compreendermos o conteúdo das atividades realizadas pela criança, poderemos entender “o papel condutor da educação no desenvolvimento da sua consciência e personalidade”. Outro fundamento importante apresentado pelo autor, encontra-se na afirmação de que

A vida e à atividade da criança não pode ser reconhecida mecanicamente, separando as atividades, fragmentando-a. Torna-se necessário compreender os tipos de atividade presentes na vida da criança e compreender que existem atividades principais em determinados estágios, assim como atividades secundárias, sendo que há mudanças dessas atividades ao longo do processo de desenvolvimento humano (Leontiev, 1989, p.63).

Consideramos que a atividade principal, dominante e significativa da criança em conformidade com o seu período de desenvolvimento, influencia diretamente as principais mudanças da maneira de ser e se comportar, sendo que todo o sistema psicológico é reorganizado. Essa afirmação nos remete às situações de avaliação psicológica de crianças e da necessidade de identificação da situação social de desenvolvimento das mesmas, assim como, das atividades que as motivam a aprender e se desenvolver.

Por isso, um processo de avaliação-formativa de base histórico-cultural, ao identificar a criança real e objetiva e suas motivações para aprender e se desenvolver, deve orientar-se no plano da cientificidade, vez que, sem essa orientação, a avaliação torna-se mero processo de ensaio e erro e submetida ao inusitado, imediato e espontâneo, aproximando-a de ações próprias dos conhecimentos populares e costumes do senso comum.

Segundo Leontiev (1989) é a atividade principal que move e orienta a criança no plano psicológico em determinado momento de sua vida, sendo que, no movimento de intervenção psicológica avaliativo-formativo de crianças com queixas escolares, a identificação dessas atividades torna-se crucial para que a psicóloga escolar possa intervir, avaliar e possibilitar formação os sujeitos por meio de atividades lúdicas e educativas que as motivam a aprender e se desenvolver numa direção humanizadora desde o interior da escola.

Torna-se importante destacar que não existe uma sequência programada, ou um marcador biológico para que as mudanças no psiquismo da criança surjam, pois o desenvolvimento humano não é algo natural, espontâneo, padronizado e previsível, como já afirmamos. Segundo a Psicologia histórico-cultural, trata-se de um processo social e histórico repleto de contradições, definição que leva a psicóloga escolar a planejar cuidadosamente a sua atuação na escola e, sobretudo, quando está avaliando o psiquismo das crianças; processo que precisa ser compreendido no bojo das relações sociais e educativas e que envolve não apenas a criança, mas um conjunto de relações e determinações sociais e humanas, principalmente aquelas oriundas da sala de aula, que devem ser identificadas e compreendidas e que orientarão a intervenção da psicóloga.

Explica Leontiev (1989) que ao passar do tempo, a criança vai ampliando seu conhecimento e com isso, suas capacidades, possibilidades e poder de ação social crescem, resultantes das mudanças de atividade ao longo de sua trajetória na família, na escola e em outras situações sociais. Mukhina (1996) reforça o quanto a atividade configurada como processos psicologicamente organizados e dirigidos a determinado objeto, engendra ações e operações que favorecem o movimento da atividade principal e mudanças qualitativas no desenvolvimento do psiquismo. Torna-se importante destacar que a criança diante a mudança de uma atividade principal em sua vida, ela não apenas muda de lugar nas relações sociais que ocupa, mas torna-se consciente e amplia sua compreensão de tais relações, complexificando o seu psiquismo durante esse processo social e histórico (Leontiev, 1989; Mukhina, 1996).

Não é difícil compreender a razão da existência de avaliações padronizadas de natureza tecnicista e psicométrica que não atingem a criança na sua totalidade. Leontiev (1989) nos ajuda a compreender as limitações dessa forma de avaliação positivista, ao explicar a sua insensibilidade diante do movimento de desenvolvimento das crianças, limitando a avaliação à uma fotografia do constatável e mensurável empiricamente. O processo de avaliação-formativa de base histórico-cultural e ludopedagógico que estamos propondo, a contrapelo da avaliação tradicional, dispõe-se a captar o movimento de aprendizagem e desenvolvimento da criança e, ato contínuo, avaliar e contribuir para a formação dos sujeitos, reconhecendo o

desenvolvimento efetivo, mas, sobretudo investindo nas potencialidades das crianças, procurando atender as suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa direção, Elkonin (1987) procura detalhar a categoria das atividades principais e discorre sobre os estágios de desenvolvimento dos seres humanos, enfatizando as atividades de ‘comunicação emocional do bebê’, ‘objeto manipulatório na 1ª. infância’, ‘jogo de papéis na idade pré-escolar’, ‘atividade de estudo na idade escolar’, ‘comunicação íntima pessoal no âmbito da vida adolescente’ e a ‘atividade profissional-estudo no adulto jovem e vida adulta’. As contribuições do autor, certamente ajudam a psicóloga escolar a planejar as suas intervenções avaliativas e formativas na escola, por apontar o caminho metodológico a ser seguido, considerando as atividades que motivam os sujeitos a aprender e se desenvolver considerando a sua situação social de desenvolvimento, como aponta Vygotski (2000).

Evidenciamos, portanto, o quanto a teoria da periodização do desenvolvimento humano torna-se crucial para planejarmos e executarmos um processo histórico-cultural de avaliação-formativa, ao avaliar o desenvolvimento dos sujeitos, deverá atender às suas necessidades de aprendizagem, motivadas por atividades que engendrem um movimento de desenvolvimento coerente com as condições psicológicas dos sujeitos.

Nesse sentido, a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Elkonin (1987), possibilita o planejamento de atividades prático-teóricas a serem orientadas de forma direta e intencional pela psicóloga, e baseadas nos estágios de desenvolvimento de cada criança que apresenta queixa escolar.

Entendendo o processo de desenvolvimento da criança, será possível a criação de condições de avaliação e formação em processo, motivando-a a realizar atividades que engendrem novas necessidades, enfatizando ações de natureza lúdica e educativa que preconizam a apropriação de conhecimentos por meio de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, desenhos individuais e coletivos, assunção de papéis sociais, contação de histórias e dramatização das mesmas, dentre outras atividades ludopedagógicas orientadas pela psicóloga.

Sabemos que o bebê humano ao nascer, possui apenas reflexos pelos quais satisfaz suas necessidades básicas, por exemplo a alimentação pelo reflexo de sucção. Por esses reflexos o bebê inicia sua interação com o adulto, que começa a lhe apresentar o mundo. Assim, os objetos e tudo que se encontra ao redor do bebê é apresentado por meio de palavras pelo adulto. Segundo Elkonin (1987) na relação do bebê com o adulto é a atividade de comunicação emocional direta que predomina nesse período de desenvolvimento, a qual é estabelecida desde as primeiras semanas de vida do bebê e que o acompanha até, mais ou menos, o seu primeiro ano de vida.

Para Elkonin (2000), os bebês, por meio da atividade comunicativa diretamente emocional, conseguem efetivar o contato social com o adulto, sendo que o fenômeno da ‘animação’ torna-se um meio especial de contato social nessa etapa de vida. A respeito desse período de vida do bebê, Vygotski (1996) destaca que no primeiro ano de vida, o bebê vivencia uma grande contradição em seu desenvolvimento, pois mantém uma sociabilidade máxima, ao mesmo tempo em que possui condições mínimas de se comunicar.

Facci (2014, p.68) ressalta que a situação social de desenvolvimento se caracteriza pelo fato de o bebê depender muito do adulto, e não conseguir se comunicar por meio da linguagem socialmente compreensível, situação que engendra uma forma diferenciada de comunicação com os adultos, “uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar”. A autora reitera que as interações comunicativas emocionais, possibilitam a base para o surgimento das ações sensório motoras de manipulação, sendo que, ao longo do primeiro ano de vida, o bebê vai modificando suas ações e novos comportamentos aparecem, diante das relações sociais com os adultos e diferentes objetos que são apropriados, engendrando novas necessidades que serão atendidas no próximo estágio de desenvolvimento (Facci, 2014).

Considerando essas relações e vivências do bebê, a sua situação social de desenvolvimento vai se modificando e uma nova atividade principal se configura, sendo que, ainda na primeira infância, a atividade objetal-instrumental assume papel preponderante. Nesse período, o interesse da criança voltar-se-á para a assimilação dos procedimentos sociais para utilizar os objetos, sendo que, para que essa assimilação se efetive, se faz necessário que os adultos mostrem e realizem essas ações junto, para, e com as crianças.

Desta feita, a comunicação emocional entre o bebê e o adulto “dá lugar a uma colaboração prática, sendo que, por meio da compreensão da linguagem social, “a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos”, explica Facci (2014, p.68).

Tal como afirma Elkonin (2000), corroborado por Mukhina (1996), é na primeira infância (por volta do final do 1º. até início do 3º. ano de vida), que poderá ocorrer a transição e manifestação da 'atividade objetal'. Nesse processo de desenvolvimento, a participação dos adultos é indispensável, por apresentar os objetos e demonstrar a criança o seu modo de execução durante a atividade social. Segundo o autor, o contato direto e emocional com o adulto torna-se subordinado ao papel dominante, que agora assume a prática da atividade de manipulação de objetos com a cooperação dos adultos.

No período pré-escolar, o jogo ou a brincadeira torna-se a atividade principal. Para Elkonin (1987) as crianças não brincam de forma instintiva, ou natural, pois elas percebem o mundo humano e esse processo histórico-social vai determinar o conteúdo de suas brincadeiras e jogos. Ao operar os objetos utilizados pelos adultos, a criança se apropria de sua função social e das ações dos seres humanos que podem ser realizadas com eles. Assim, a criança, por meio da brincadeira, vai tomando consciência do mundo humano, como afirma Mukhina (1996), Nunes e Viotto Filho (2016), Nunes (2019; 2022).

A atividade do brincar torna-se principal pelo fato de que é por meio dela que a criança modela as suas relações humanas. Essa atividade transporta a criança para o mundo e papéis sociais do adulto, momento em que reproduz ações objetais generalizando-as em pensamento e representações, justamente ao transferir o significado de um objeto para outro, tal como acontece na brincadeira do 'faz de conta' (Elkonin, 2000).

A necessidade social que foi criada na criança de conhecer e aprender as ações dos adultos com os objetos, faz com que ela queira utilizá-los. No entanto, ela ainda não pode dominar a operacionalização exigida, isso devido a sua condição social de criança, e não consegue dirigir um carro ou pilotar um avião, no entanto, conforme nos lembra Facci (2014, p. 69), “na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro”.

Para Elkonin (1987) o jogo tem o principal significado de possibilitar à criança modelar relações com e entre as pessoas. As atividades humanas fornecem o conteúdo para os jogos, neste sentido o autor afirma que o conteúdo fundamental do jogo é a vida dos seres humanos, suas atividades e relações sociais. Segundo Elkonin, (1998) o jogo de papéis sociais exerce fundamental influência no desenvolvimento psicológico da criança, o que incide na formação de sua personalidade. Considerando os pressupostos histórico-culturais de desenvolvimento, o jogo como atividade principal da criança, possibilita transformações qualitativas no seu psiquismo e prepara a criança para um novo estágio de desenvolvimento psico-social.

Torna-se fundamental resgataremos as ideias de Vigotski (2008, p. 25) ao pensarmos sobre a construção de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de natureza histórico-cultural que respeite a situação social de desenvolvimento da criança e a compreenda desde as suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nas palavras do autor,

[...] Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem

diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.

Para Elkonin (2000) é no 'jogo de papéis sociais' que a criança se orienta para os significados mais fundamentais da atividade humana, e sobre essa base passa a reconhecer as atividades socialmente valiosas, condição fundamental para a sua inserção na instrução formal que será possibilitada pela educação escolar. Ainda segundo Elkonin (2000), a instrução escolar, também chamada de atividade de estudo, passará a ser a atividade principal e dominante no desenvolvimento psíquico das crianças ao chegarem na escola formal (na realidade brasileira, ao chegarem no Ensino Fundamental).

Ressaltamos que a criança não muda de uma atividade guia para outra de forma automática, ou natural. Se faz necessário que os sujeitos mais desenvolvidos com os quais a criança se relaciona, possibilitem condições objetivas que engendrarão mudanças internas e criarão novas necessidades sociais e a mudança da atividade guia ou dominante.

Afirma Elkonin (2000, p.165) "a atividade de aprendizagem formal, ou seja, através da qual a criança adquire novo conhecimento e para a qual um sistema de instrução deve prover direcionamento apropriado" torna-se a atividade dominante nesse período de vida escolar foral da criança. Conforme Leontiev (1978), ao iniciar a fase escolar, o lugar que a criança ocupa em relação ao adulto se modifica, pois na escola, ela terá mais deveres e tarefas para realizar e com isso, perceberá que, pela primeira vez em seu desenvolvimento, está desempenhando atividades que são consideradas importantes pela sociedade.

A atividade de estudo permite a criança se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, considerado o principal objetivo do ensino formal, como ressalta Davidov (1988). O autor explica que a atividade de estudo deve ser inserida pelo ensino escolar, para que essa apropriação dos conhecimentos ocorra na direção da formação dos pensamentos teórico-conceituais e engendrem o desenvolvimento da consciência dos estudantes. Para o autor, "as forças intelectuais e cognitivas da criança são ativamente moldadas durante o curso desse processo. A primazia do aprendizado está também refletida no fato de que é essa atividade que media a totalidade do sistema de relações da criança", desde o seu contexto social concreto e com os sujeitos mais desenvolvidos à sua volta e na comunicação pessoal em família, conforme esclarece Elkonin (2000, p.165).

Esclarecemos que a teoria da periodização de Elkonin avança para atingir a adolescência, quando as atividades de comunicação íntima e pessoal se apresentam principais

na vida dos jovens e, em seguida, o autor enfatiza o trabalho formal como atividade principal do adulto jovem, e adultos em geral. Embora importantes de serem conhecidas, por conta de nossa preocupação com o movimento histórico de desenvolvimento concernente às crianças em idade pré-escolar e escolar, não adentraremos na discussão da periodização na adolescência e vida adulta.

Outrossim, salientamos a necessidade da psicóloga escolar se apropriar e compreender a teoria da periodização do desenvolvimento desenvolvida por Elkonin (1987; 2000) na sua totalidade, assim como, se apropriar das reflexões de Leontiev (1978; 1989) sobre atividade principal e secundária, temas imprescindíveis para a concepção, planejamento e execução de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de base histórico-cultural engendrado por atividades ludopedagógicas.

Tal como explicamos anteriormente, as mudanças de atividade principal ocorrem a partir das mudanças nas relações sociais dos sujeitos, situação que provoca o surgimento de novos motivos sociais que conduzem a criança a novas atividades. Essa situação, por sua vez, provoca a estruturação de novos períodos de desenvolvimento para a criança, num movimento histórico-social contínuo, embora contraditório, pois não há uma forma padrão e previsível de ação e comportamento humano, como nos esclarece a Psicologia histórico-cultural.

Considerando as afirmações de Elkonin (1987; 2000), Leontiev (1978; 1989), Mukhina (1996) e as reiteraões de Facci (2014), Nunes e Viotto Filho (2016) e Nunes (2019) sobre a questão da atividade do brincar e jogar de natureza lúdica no processo de desenvolvimento da criança, tomamos, a atividade ludopedagógica como pressuposto fundamental de nossa proposição prática para a construção do processo de avaliação-formação junto as crianças em idade pré-escolar e escolar inicial que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar.

Concordando com Viotto Filho (2018) e Nunes (2019), salientamos que é por meio da atividade lúdica que as crianças sentir-se-ão motivadas a participar do processo educativo na escola. Temos reiterado que as crianças que vivenciarem um processo interventivo-formativo ludopedagógico, sob a orientação da psicóloga escolar, encontrarão condições de organizar o seu psiquismo de forma geral e desenvolver funções essenciais como o pensamento, os a linguagem e os sentimentos, para enfrentarem as dificuldades vividas na escola. Simultaneamente, poderão aprender e se desenvolver multilateralmente e, principalmente, se fortalecer no plano psicológico, porque as atividades lúdicas orientadas pela psicóloga e engendradas nos jogos e brincadeiras, por atuarem no plano ficcional, atendem desejos e

necessidades das crianças que não se realizariam nas suas atividades sociais regulares, tal como afirma Elkonin nas palavras de Nunes (2019).

Essas situações interventivo-formativas e avaliativas proporcionadas pela psicóloga, justificam a utilização de atividades lúdicas voltadas a representação e dramatização de histórias da vida real, histórias literárias ligadas a educação e a escola real, assim como, a representação por desenhos e pinturas de fatos da vida escolar, familiar e na sociedade, dentre outras situações interventivo-formativas que proporcionarão condições diferenciadas de compreensão e enfrentamento da realidade escolar pelas crianças, sempre orientadas pela psicóloga numa direção crítica e humanizadora.

A apropriação de conhecimentos relacionados aos estágios psicológicos e a situação social de desenvolvimento apresentados por Vigotski (1998), discussão ampliada por Leontiev (1989) ao elucidar a teoria das atividades principais e secundárias no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, reflexões que foram ampliadas por Elkonin (1987) com a teoria da periodização do desenvolvimento, possibilitam a psicologia escolar e educacional, subsídios importantes para se planejar e estruturar processos de avaliação psicológica interventivos-formativos.

Esses elementos teóricos e metodológicos tornam-se imprescindíveis para que a psicóloga escolar possa analisar as queixas escolares e realizar uma avaliação psicológica formativa de crianças, embasada cientificamente, para avançar ao senso comum e superar avaliações tradicionais e conservadoras que se apresentam na escola. Desta forma, não compactuará com psicodiagnósticos que levem a psicopatologização e medicalização das crianças com queixas escolares e criará condições de superação desse estado de coisas que se apresentam na vida escolar das crianças. Nossa tese, certamente, se propõe a caminhar nessa direção emancipatória da criança, por meio da efetivação de uma psicologia de natureza crítica na educação escolar e na escola.

5.4 Situação social de desenvolvimento e avaliação psicológica histórico-cultural

Vigotski (1998) ao discutir “O problema da idade”, analisou as leis que caracterizam o processo de desenvolvimento, denominado por ele de estrutura da idade em cada período da infância, sendo que Elkonin (2000), posteriormente, desenvolve a teoria da periodização do desenvolvimento que apresentamos no item acima. É Vigotsky que nos apresenta o conceito de situação social de desenvolvimento como sendo o ponto de partida para as mudanças que ocorrem no psiquismo e possibilitam novas propriedades no processo de

desenvolvimento da personalidade humana, e por isso o autor a considera a verdadeira fonte de desenvolvimento.

Vigotski (1998) apresenta importante princípio para a compreensão e desenvolvimento de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de base histórico-cultural, ao afirmar que não se deve realizar um diagnóstico tendo como base escalas para avaliar a idade cronológica, tendo em vista que o diagnóstico deve apreender o movimento histórico de desenvolvimento da criança em suas diversas idades. O autor denomina diagnóstico do desenvolvimento, o sistema de procedimentos habituais de investigação destinados a determinar o nível real de desenvolvimento alcançado pela criança, e explica que,

O nível real de desenvolvimento se determina pela idade, pelo estágio ou fase na qual se encontra a criança em cada idade. Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível de seu desenvolvimento real. Por isso, a determinação do nível real de desenvolvimento exige sempre uma investigação especial, graças a qual poderá ser elaborado um diagnóstico coerente do desenvolvimento (Vigotski, 1998, p.264, tradução do espanhol pela própria pesquisadora).

O autor esclarece que estabelecer o “nível real do desenvolvimento e da representação quantitativa da diferença entre a idade cronológica e a estandarizada de suas relações expressadas no coeficiente do desenvolvimento”, apenas representa o início para realizar o diagnóstico do desenvolvimento (Vigotski, 1998, p.264). O autor adverte que, ao se fixar um nível, limita-se apenas a verificação da existência de sintomas e determina-se somente uma parte do desenvolvimento, ou seja, funções, propriedades e processos já conquistados pelo sujeito.

Para o autor, a diferença no tempo de desenvolvimento dos diversos aspectos da personalidade, representa uma lei básica no processo de construção do psiquismo humano. Quando uma especificidade do desenvolvimento se manifesta, tendo terminado um ciclo, outras se encontram em desenvolvimento para ocupar a vida psíquica do sujeito. Quanto a esse traço dinâmico e dialético do desenvolvimento psicológico, Vigotski (1998, p. 265) ressalta:

Um autêntico diagnóstico do desenvolvimento não somente deve abarcar os ciclos já realizados de desenvolvimento, não [abarcar] somente os frutos, mas também, os processos em fase de maturação [desenvolvimento]. Esta tarefa, portanto, se resolve com a descoberta da Zona de desenvolvimento próximo. (Tradução do Espanhol pela própria autora).

Vigotski (1998) faz crítica aos psicólogos que tomados por uma compreensão positivista, propõem a criança problemas que possuem uma crescente de dificuldade e relativos a cada faixa etária, como acontece nos testes psicométricos. O psicólogo positivista, ao identificar a resposta até onde a criança consegue realizar, não a concebe como

desenvolvimento real, mas como um limite. Dessa forma, a avaliação psicológica tradicional determina um limite, ou seja, um ponto até onde a criança consegue chegar. Determina um limite de dificuldades das atividades que a criança alcança e sua “idade de desempenho”, o que acaba determinando a sua idade mental.

O autor argumenta que o índice intelectual encontrado dessa forma, pode ser considerado na situação exclusiva na qual a criança realizou a tarefa sozinha, sem auxílio de um profissional. No entanto, não se leva em conta a potencialidade da criança para realizar a tarefa com uma indicação orientadora, tal como tenho feito em minha atuação como psicóloga escolar, quando, ao longo do processo de avaliação interventivo-formativo, lanço por meio de ações educativas, as crianças na área de desenvolvimento potencial, criando desafios, situações e questões problema, desafiando-a avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 1998).

Para Vigotski (1998, p.268) mais importante do que identificar o que a criança aprendeu, o que conseguiu desenvolver, são os conhecimentos e habilidades que pode aprender com orientação do outro sujeito, mais apropriado de conhecimentos. O autor nos afirma que “a investigação demonstra a estreita relação genética entre o que pode imitar a criança e seu desenvolvimento intelectual. Aquilo que pode realizar em colaboração com um adulto e sob sua direção, poderá realizar por si mesma no dia de amanhã”. Afirma Vigotski (1998, p. 268) que, ao investigarmos o que a criança pode fazer sozinha, estamos investigando “o seu desenvolvimento no dia anterior, mas quando investigamos o que pode fazer em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã”.

O autor ressalta que o princípio do diagnóstico científico do desenvolvimento, diferente do diagnóstico sintomático, encontra-se em estudar os indícios do curso interno do movimento histórico do desenvolvimento, pois, “mais do que medir a criança, devemos interpretá-la”. Esclarece Vigotski (2018) que ao medirmos os sintomas do desenvolvimento, nos limitamos a constatar o que as pessoas que observam a criança, já identificaram, pois trata-se de uma constatação empírica. O autor afirma que um autêntico diagnóstico deve, além de explicar, também realizar um prognóstico e recomendar uma prática com fundamentação científica.

No processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo que propomos, é possível identificar essa premissa Vigotskiana relativa à relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança, que cria as condições para que a mesma atinja o seu potencial. Durante o processo de intervenção, podemos constatar o desenvolvimento efetivo da criança, no entanto, o processo não cessa nesse momento e avança na direção da criação de novos motivos que engendrem novas necessidades e atividades de ensino, que redundem em aprendizagens significativas e

desenvolvimento psicológico da criança. A psicóloga escolar torna-se orientadora desse processo, pois, no âmbito da psicologia escolar crítica, não basta a constatação, há que se chegar nas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização da criança.

As críticas feitas por Vigotski ao uso de testes para se definir o diagnóstico do desenvolvimento infantil são extremamente relevantes e atuais, mesmo tendo sido elaboradas nos idos do século XX. Os conceitos de situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento efetivo e proximal, e as considerações acerca das relações da criança com o meio, o conceito de vivência e a compreensão do problema da idade, são reflexões teóricas essenciais para que possamos pensar, planejar e executar um processo de intervenção avaliativo-formativo de natureza histórico-cultural.

Na obra “Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia”, o autor a qualifica como a ciência que estuda o desenvolvimento da criança e apresenta o seu método, ou caminho para entender o desenvolvimento. O autor apresenta a necessidade de se buscar a idade pedológica, que é o nível de desenvolvimento que a criança conseguiu atingir, não a idade de acordo com sua certidão de nascimento. Assim, como no texto “o problema da idade”, Vigotski continua apontando os aspectos necessários para se realizar um diagnóstico por meio dos pressupostos histórico-culturais.

O autor explica que o desenvolvimento não se caracteriza por um processo organizado de forma temporal e simples, mas que se dá de forma complexa, sendo que o seu ritmo não se iguala ao ritmo do tempo. Na concepção histórico-cultural o desenvolvimento psicológico não ocorre de forma linear e sim, dialeticamente, como sabemos, o que implica compreender, conforme nos orienta Vigotski (2018, p. 23) que “a idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos”. Para o autor, essa é a primeira lei a respeito do desenvolvimento humano, de que o tempo do desenvolvimento se caracteriza em ciclos.

A segunda lei, segundo Vigotski (2018), refere-se à complexidade do desenvolvimento da criança, pois ao mesmo tempo que o todo se desenvolve, particularidades também se desenvolvem de forma irregular e desproporcional. O autor explica que as funções psicológicas como percepção, memória, atenção, pensamento e outras, não se desenvolvem por igual e com regularidade, “sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente, e outros, mais devagar” (VIGOTSKI, 2018, p.24). Em determinada idade, algumas funções se organizam na periferia e outras em primeiro plano, em outra idade, elas mudam do centro para

a periferia e vice-versa, e ressalta que as funções mais importantes se desenvolvem primeiro. Nas palavras do autor

Algumas funções amadurecem [se desenvolvem] antes, outras mais tarde. Para que comecem a amadurecer [se desenvolver], algumas têm outras como requisitos etc. Consequentemente, essa desproporcionalidade, essa irregularidade de tempos e do conteúdo do desenvolvimento em diferentes ciclos determina que, entre os diversos aspectos do desenvolvimento durante os ciclos, há uma relação complexa e regular (Vigotski, 2018, p.26).

O autor afirma que o método pedológico estuda a unidade do desenvolvimento, estuda todos os aspectos do organismo e da personalidade da criança, pois se volta para a unidade. Esse método não se propõe estudar os aspectos isolados, e reitera Vigotski (2018, p.38), “quando se fala de método da unidade, novamente, não se deve supor um método que, por algum motivo, seja somatório, generalizante ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico”.

Neste ensaio o autor oferece contribuições relevantes quanto a concepção de desenvolvimento e seu movimento dinâmico e não linear, o qual deve ser analisado como um todo, considerando os elementos constituintes do processo em relação dialética. Tais fundamentos são prioritários para entendermos como se dá o desenvolvimento do estudante numa perspectiva histórico-cultural e, de certa forma, derruba as concepções biologizantes e naturalizantes que fragmentam as funções psíquicas ao imprimirem pseudo diagnósticos como o de déficit de atenção por exemplo, ou afirmam que o estudante tem problema de memorização porque não consegue “reter o conteúdo”. Tais explicações apenas tangenciam a questão e limitam-se aos aspectos fenomenológicos e aparentes da situação vivida pelo sujeito que apresenta queixa de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar.

O método proposto por Vigotski apresenta uma tridimensionalidade que engloba, passado-futuro-presente, pois possibilita o estudo do desenvolvimento, desde sua gênese (passado), as funções que possuem a potencialidade para se desenvolver (futuro) e o desenvolvimento real no qual a criança se encontra no presente. O autor destaca a importância em identificar a divergência entre a idade cronológica e a idade de desenvolvimento, pois é neste aspecto que a psicóloga realizará sua avaliação-formativa junto aos sujeitos do processo de intervenção.

Como afirma Vigotski (2018), o objeto de estudo da pedologia não são as leis da hereditariedade em si mesmas, mas sim o seu papel no processo de desenvolvimento. Em suas palavras

[...] os componentes das influências hereditárias e das influências do meio participam diretamente das características que se desenvolvem. Ou seja, desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade [...] não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente (Vigotski, 2018, p.73).

Na quarta aula, Vigotski (2018) aborda o problema do meio, e ressalta que o mesmo não deve ser compreendido como algo que determina, define as características e qualidades da criança. Segundo o autor, não cabem generalizações, pois o meio não vai definir de forma objetiva o desenvolvimento da criança; deve-se entender esse movimento considerando a relação meio-criança e considerando o estágio de desenvolvimento vivido por ela. Assim, “o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário”, afirma Vigotski, (2018, p.74).

Portanto, identificar “a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” torna-se chave importante de atuação da psicóloga junto a ela. Podemos dizer que, uma vez identificado o “prisma que refrata sobre a criança”, como propõe Vigotski (2008, p. 77), oriundo do meio social que implica a família, a escola, os amigos e outros sujeitos, poderemos definir o papel da psicologia escolar no desenvolvimento de um processo de intervenção avaliativo e formativo que implica relação, compreensão, compromisso para com o desenvolvimento psicológico da criança.

Vigotski (2008), destaca a importância em identificar o sentido atribuído pela criança aos acontecimentos, assim como, embasados em Leontiev (1974; 1983), torna-se importante identificar o sentido pessoal das ações e operações realizadas no processo, ou seja, compreender o sentido atribuído pela criança à ação de ir à escola encontrar a professora, os amigos, desenhar, pintar, escrever, ler e realizar tarefas em sala de aula, participar da roda de contação de história, dramatizar, jogar e brincar com os colegas, etc. Se faz relevante, portanto, entender o sentido pessoal atribuído pela criança ao processo de aprendizagem e apropriação de conhecimentos realizado na escola, tendo em vista compreender de forma contextualizada as queixas escolares a que estão submetidas as crianças para a construção do processo de

avaliação-formativa coerente com os sentidos construídos por elas acerca da escola, do professor e do conhecimento.

Como explicam (Asbahr; Souza, 2014, p. 170) respaldando-se nas proposições de Leontiev (1974), o sentido pessoal “expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas”. Este conceito possibilita compreender “como é a relação que as crianças estabelecem com o estudo, entendendo a escola a partir da análise dos estudantes”. Nessa direção, a avaliação interventivo-formativa realizada pela psicóloga escolar, precisará abarcar os sentidos atribuídos pelas crianças que são objeto de queixas escolares, sobre a educação escolar, o papel da professora, a sala de aula e outras situações vividas na escola, para que a intervenção atinja a criança de forma efetiva e atenda às suas necessidades de reorganização de funções psicológicas essenciais para a participação confiante e ativa no processo educativo escolar.

Vigotski (2018) afirma que a influência do meio no desenvolvimento infantil, somado com outras influências, depende do grau de compreensão, consciência e sentido pessoal impresso pela criança à essas situações. Todas essas variáveis mostram que não devemos estabelecer conclusões diretas e padronizadas acerca da influência do meio no processo de desenvolvimento da criança. Para o autor, os impactos podem mudar, de acordo com a situação social de desenvolvimento da criança e demais influências, pois “um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente” (Vigotski, 2018, p.81).

Ao expor suas considerações sobre o problema do meio, o autor aborda um caso de uma família, no qual a mãe aparentava ter problemas psicológicos e alcoolismo, sendo que seus três filhos tinham idades cronológicas diferentes e se encontravam em períodos diferentes do seu desenvolvimento. Assim, as “respostas” emocionais de cada criança aos problemas na relação com a mãe, foram diferentes (Vigotski, 2001). O exemplo acima mostra o quanto a psicóloga, ao planejar e executar um processo de avaliação-formação de base histórico-cultural, deverá realizar exaustivo trabalho de investigação da realidade da criança, identificar sua situação social de desenvolvimento e os sentidos por ela atribuídos a escola e a educação escolar, pois tratam-se de dados essenciais para se construir um processo de intervenção que seja avaliativo, mas também formativo para as crianças, e atenda às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante de tantos desafios colocados para a atuação da psicóloga escolar ao trabalhar com crianças que apresentam queixas escolas, há que se ressaltar mais uma relação muito importante apresentada por Vigotski, conforme assinala Gomes (2014); trata-se da

compreensão da relação cognição-afetividade e suas implicações no movimento histórico de aprendizagem e desenvolvimento na educação escolar. Segundo a autora, Vigotski buscou explicar a constituição dos processos cognitivos e afetivos considerando a,

Atividade do sujeito intermediada pelos instrumentos e signos que, ao serem apropriados, passam a fazer parte da consciência, conformando a particularidade psíquica de cada indivíduo humano. Eis porque encontramos no sentido pessoal a unidade de afeto e cognição, pois, como síntese da atividade de apropriação-objetivação, é só por meio dele que o significado social adquire existência subjetiva (Gomes, 2014, p.166).

Ainda segundo Gomes (2014), há que se entender a relação dialética entre os processos cognitivos e afetivos atuando no movimento histórico de aprendizagem e desenvolvimento humano, reconhecendo-os como polos opostos e complementares que precisam ser compreendidos como unidade afetivo-cognitiva. Essa compreensão, portanto, encaminha o percurso para se reconhecer o papel das emoções e sentimentos envolvidos no processo educativo vivido pela criança na escola. Desta feita, a unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana nos leva a compreensão da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como conteúdos puros, isentos um do outro (Martins; Carvalho, 2016, p. 702).

Ao considerarmos a efetivação no trabalho da psicóloga, do processo interventivo avaliativo-formativo de natureza histórico-cultural, torna-se necessário, desde o ponto de partida, a realização de uma análise crítica da queixa escolar, com objetivo de identificar as condições concretas nas quais a criança vive, sua situação social de desenvolvimento, motivos, necessidades, relações familiares e escolares, a identificação da atividade que orienta o seu desenvolvimento, dentre outras características concretas de sua vida, para que a psicóloga possa compreender criticamente a elaboração da queixa e seu respectivo diagnóstico, para não se deixar iludir pelas aparências da queixa escolar.

Faz-se relevante identificar as contradições, as queixas a que os professores se referem, pois sabemos que a criança vivencia períodos críticos no decorrer de seu desenvolvimento psicológico, situação que a escola intensifica, sem compreender, mas que para a psicóloga torna-se relevante e imprescindível o seu desvelamento, tendo em vista a realização de um trabalho de natureza crítica.

Todos esses conceitos e compreensões histórico-culturais acerca do desenvolvimento humano apresentados até o momento, são imprescindíveis para o planejamento, construção e execução de um processo de intervenção psicológica avaliativo-

formativo, fato que coloca para a psicóloga escolar uma grande responsabilidade em manter-se em formação continuada, participando de cursos, congressos e realizando atividades de estudos sobre temas relacionados ao exercício de sua profissão na psicologia escolar.

Enfatizamos, assim, que a necessidade do ser humano, especialmente da criança, de vivenciar relações sociais e processos culturais de aprendizagem e desenvolvimento humanizadores torna-se prioridade. Por isso, a orientação precisa, dialógica, planejada e intencional da psicóloga ao considerar que o ser humano quando se comunica, transmite ao outro a sua maneira de ser, pensar e sentir de forma original e autenticamente, sobretudo quando existe uma relação de confiança e afetividade entre a criança e a psicóloga, pois é no bojo dessa relação interspíquica que se estabelece ao longo de um processo de avaliação-formativa que são criadas as condições para internalizações fundamentais pela criança para a construção do seu psiquismo numa direção crítica e humanizadora.

As reflexões de autores da Psicologia histórico-cultural até aqui apresentados, tem profunda relação com a defesa de nossa tese, pois, ao propomos um processo de intervenção psicológica que não se limita a apenas produzir um diagnóstico, mas possibilitar vivências de aprendizagem, desenvolvimento e humanização, por meio da mediação da linguagem e outras mediações que veiculam conhecimentos e experiências teórico-práticas essenciais acumulados pela psicóloga e que precisam tornar-se órgãos da individualidade das crianças que vivenciam o processo de intervenção psicológica.

É nesse sentido, então, que a construção de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo se faz necessário, para atender às necessidades de desenvolvimento da criança e não apenas identificar problemas relacionais, cognitivos, afetivos e comportamentais. Um processo interventivo dessa natureza, deve atingir o sujeito nas suas potencialidades, no seu dever-ser futuro, sem perder de vista a necessidade de superação das dificuldades presentes, e possibilitar aprendizagens significativas e desenvolvimento psicológico crítico e emancipatório.

Temos claro, portanto, o quanto um processo de avaliação-formação psicológica como estamos propondo nesta tese, deve ser repleto de apropriações de objetos culturais (materiais e simbólicos), pois, para a criança, aprender a utilizar um brinquedo, um fantoche, um caderno de desenho, cantar uma música, ouvir uma história da literatura dentre outras apropriações culturais, torna-se efetivamente desenvolvnte de seu psiquismo.

Nesse sentido, então, o processo avaliativo-formativo de base histórico-cultural apresenta-se muito diferente de uma situação estática de se realizar/resolver um problema em um teste padronizado, que pouco ou nada tem a ver com a realidade da criança. Nossa proposta,

oposta aos testes psicológicos tradicionais, dispõe-se a ser viva, motivadora de aprendizagens significativa, sem perder de vista a necessidade de avaliação dos sujeitos, considerando a importância dos mesmos avançarem no seu processo de desenvolvimento e humanização.

Por fim, torna-se importante reiterar a denúncia que atualmente, ao se abordar as queixas escolares, identificamos grande tendência medicalizante nos diagnósticos, pois identificamos em pesquisas da área corroboradas pela nossa experiência como psicóloga escolar, que muitas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e até mesmo da Educação infantil, têm sido encaminhadas para avaliação psicológica, por motivos pouco relevantes que, na maioria dos casos, poderiam ser discutidos e resolvidos na própria escola, por meio de uma intervenção pedagógica dos professores e também da psicóloga escolar. No entanto, ao serem encaminhadas e ato contínuo, diagnosticadas como portadoras de dificuldades e problemas escolares, acabam sendo encaixadas em determinada psicopatologia presente no CID e submetidas a tratamento medicamentoso; fato lamentável que alimenta a indústria farmacêutica e que não ajuda a resolver os supostos problemas no processo de aprendizagem e desenvolvimento que a criança encontra na escola.

Essa realidade retratada pela psicopatologização de crianças de forma precoce e precipitada nos assusta, pois, tais encaminhamentos de crianças a Centros médicos e Clínicas de psiquiatria e psicologia, impregnados de psicodiagnósticos que evidenciam transtornos de atenção, hiperatividade, deficiência intelectual, problemas emocionais e outras psicopatologias, revelam a força hegemônica da concepção biologizante/naturalizante do psiquismo humano, infelizmente ainda muito presente na nossa sociedade e que adentra na educação escolar e nas escolas, tanto públicas quanto privadas, do nosso país.

Tendo apresentado os principais fundamentos da Psicologia histórico-cultural a respeito do processo de desenvolvimento humano e as categorias de estudo imprescindíveis para que a psicóloga escolar consiga atender as crianças objeto de queixas escolas por meio de um processo de intervenção psicológica que seja interventivo, avaliativo e formativo ao mesmo tempo, e que abarque, da forma mais fidedigna possível, a totalidade psicológica dos sujeitos, com vistas à desenvolver funções psicológicas essenciais para a vida em sociedade e para o seu processo de escolarização.

Apresentaremos, no próximo capítulo, a Pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para a construção do processo de intervenção psicológica que se constitua avaliativo e educativo-formativo, considerando, sobretudo, a natureza e especificidade da educação tal como salienta Saviani (2000) e os pressupostos do método de ensino histórico-crítico apresentado pelo autor (Saviani, 2005).

6 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO

[...] a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como lócus privilegiado para requalificar seu curso e conferir-lhe direção.

(Martins, 2013)

Diante da defesa de um processo de intervenção da psicologia que seja avaliativo-formativo de natureza histórico-cultural e desenvolvido por meio de atividade ludopedagógica, junto a crianças objeto de queixas escolares, se faz necessário apresentar nosso posicionamento político em relação a função social da escola, e a forma como entendemos o trabalho educativo da professora no processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos estudantes, considerando as contribuições da Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2000; 2005) e, desta forma, estabelecermos um diálogo com a Psicologia histórico-cultural iluminados pelo método materialista histórico dialético (Marx, 2011), para construirmos um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo.

Nessa direção, tomamos os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica (PedHC) sobretudo sobre a natureza e especificidade da educação, assim como o seu método de ensino, para estabelecermos um diálogo com a Psicologia histórico-cultural (PsiHC) e traçarmos caminhos teóricos e metodológicos para a efetivação dos pressupostos educativos do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo que defendemos nesta tese.

O diálogo entre a PedHC e a PsiHC torna-se necessário, pois o processo interventivo avaliativo-formativo em psicologia escolar que estamos defendendo, parte das queixas escolares impressas aos estudantes desde o interior da escola. Nesse sentido, para pensarmos sobre esse processo, devemos considerar a educação escolar e a escola na sua totalidade histórico-social, assim como, precisamos compreender os caminhos do trabalho educativo realizado pela professora em sala de aula e outros espaços educativos da escola.

Para a apreensão desse movimento dialético histórico-social da realidade educacional e escolar atual, nos remetemos à uma teoria pedagógica que consegue analisar essa realidade de forma crítica, razão porque a PedHC apresenta-se necessária para a argumentação teórica e metodológica desta tese de doutorado, vez que possibilita a compreensão das múltiplas determinações presentes no sistema educacional, na educação escolar e na escola pública brasileira.

Respaldados em Martins (2013, p. 131), reforçamos que a PedHC possui um fundamento psicológico, “edificado por uma concepção histórico-cultural de homem, de sociedade e da natureza educativa que pauta a relação entre ambos por meio da atividade vital humana, isto é, por meio do trabalho”. A PedHC e a PsiHC, por se constituírem a partir dos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético, reconhecem o ser humano como um ser social, que se desenvolve por meio do trabalho. Assim, precisamos enfatizar o trabalho educativo como a atividade vital da escola e, ato contínuo, valorizar o trabalho pedagógico da professora em sala de aula, que cria as condições para a apropriação de conhecimentos essenciais para o movimento histórico de humanização dos estudantes.

Na realização de um processo de intervenção psicológica de base histórico-cultural que constitua-se avaliativo e formativo, há que se reconhecer os conhecimentos veiculados na escola como mediações essenciais para o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes de forma geral e, especificamente, no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, linguagem, pensamento, imaginação, sentimentos, imprescindíveis para a efetivação de processos de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, há que se reconhecer a educação escolar e a escola no seu movimento dialético-histórico de transformação, aliado ao movimento histórico da humanidade na construção dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, literários e ético-políticos e, simultaneamente, dos movimentos culturais e sociais presentes na sociedade, como destacamos em Souza (2017). Essa tarefa precisa ser assumida pela psicóloga escolar que deseja realizar um trabalho efetivamente humanizador no exercício de sua profissão no interior da educação escolar na realidade brasileira.

Na esteira da compreensão de Saviani (2008), reconhecemos a educação como uma elaboração exclusiva dos seres humanos, edificada para transmitir de geração em geração, o legado cultural construído pela humanidade. Nesse processo educativo, enfatizamos a necessidade de socialização dos conhecimentos clássicos que se perpetuaram ao longo da história pela sua complexidade e qualidade humano-genérica, assim como, a valorização dos conhecimentos advindos do contexto social dos estudantes, pois é no cotidiano social e escolar dos estudantes, que encontra-se o ponto de partida (e também o ponto de chegada - em conformidade com o método da PedHC-), do trabalho da psicóloga escolar envolvida com a avaliação de estudantes que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar.

O reconhecimento da educação escolar de forma geral e da PedHC especificamente para a construção do processo de avaliação psicológica interventivo-formativo junto a crianças

objeto de queixa escolar, evidencia-se ao admitirmos a educação como humanizador por excelência e, ao mesmo tempo, reconhecemos nas proposições teóricas e metodológicas desta pedagogia, caminhos importantes para a construção de um processo avaliativo que seja também formativo e reconheça os indivíduos na sua realidade concreta e multideterminada.

Saviani (2008, p. 12) define duas formas de trabalho humano, a primeira como “trabalho material”, que corresponde a produção de bens materiais de subsistência e outra forma de trabalho, que corresponde a produção de ideias, representações, valores, símbolos e conceitos, definido como “trabalho não-material”. Assim, a educação escolar se insere na categoria de trabalho não-material e torna-se fator decisivo na formação e desenvolvimento do psiquismo dos estudantes. Desta feita, torna-se objeto de conhecimento e ação da psicologia escolar que tem a tarefa de compreender o processo de formação e desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos ao encontrarem-se com a educação realizada nas escolas.

Saviani (1989, p. 83) ressalta que a educação, entendida como atividade desenvolvida no seio da prática social global, tem como objetivo “promover o homem”, tornando-o, ao longo de seu desenvolvimento, um ser histórico-social consciente. Ainda sobre o trabalho educativo, Saviani (2008, p.11) compreende que o mesmo é imprescindível no processo de humanização, vez que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

É neste sentido que temos pensado o processo de intervenção avaliativo-formativo ludopedagógico de base histórico-cultural junto a crianças, o qual deve configurar-se na prática social como uma trabalho educativo-avaliativo-formativo, que possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas essenciais para os estudantes na escola. Nesse sentido, a psicóloga que realiza o processo de intervenção avaliativo-formativo, ao tomar os conhecimentos da humanidade e as atividades lúdicas como mediação educativa essencial para as crianças com queixas escolares, engendrará condições favoráveis para a efetivação de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação dos sujeitos e contribuirá para a transformação dos sujeitos que poderão transformar a sociedade, tal como apregoa a Pedagogia histórico-crítica (PedHC).

Martins (2013) enfatiza a importância da educação escolar no processo de transformação qualitativa do psiquismo humano, por possibilitar a formação dos pensamentos, sentimentos, linguagem e consciência dos indivíduos. A autora se respalda nas afirmações de Vygotski (2001), assim como em Saviani (1984, 2003, 2008) e Duarte (1993, 1995) para

ressaltar o papel do ensino no desenvolvimento do ser humano. Segundo nossa compreensão, o processo de intervenção avaliativo-formativo encaixa-se plenamente nesse processo, pois a psicóloga, ao realizar orientações e possibilitar atividades teórico-prática educativas de natureza lúdica para as crianças, consolida a perspectiva educativa do trabalho da psicologia.

Reiteramos que tais reflexões oriundas da PedHC em diálogo com a PsiHC são fundamentais para demarcar o lugar de onde a psicóloga escolar parte e onde deve chegar, ao trabalhar a avaliação psicológica formativa junto as crianças que vivenciam queixas escolares. Nesse sentido, o diálogo entre PedHC e PsiHC ainda favorece a compreensão da relação existente entre as queixas escolares e o processo de ensino e práticas pedagógicas realizadas na escola, assim como, possibilita a compreensão dos desdobramentos dessa relação na construção social das queixas de dificuldades escolares.

Martins (2013) ainda nos oferece reflexão importante para pensarmos, planejarmos e executarmos um processo de intervenção que seja avaliativo-formativo desde o interior da escola. A autora, além de salientar a unidade dialética entre a orientação psicológica da PedHC e a orientação educativa pedagógica da PsiHC, ressalta a importância da categoria mediação engendrada pelos conhecimentos humano-genéricos e linguagens científicas, artísticas, corporais e culturais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, mediações essas que deverão fazer parte do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de base histórico-cultural e ludopedagógico como temos defendido.

Compreendemos, portanto, que a mediação torna-se uma categoria essencial na defesa de nossa tese, ao reconhecermos o movimento dialético presente na relação intervenção-avaliação-formação. Propomos que a psicóloga escolar, ao intervir junto à criança para avaliá-la e formá-la ao mesmo tempo, pois trata-se de um processo dialético de intervenção, estruture situações de aprendizagem e desenvolvimento motivadoras e por isso a importância das mediações lúdicas nesse processo, proporcionando situações formativas-avaliativas em conformidade com as necessidades da criança. Outra questão importante a ser enfatizada é que a psicóloga, ao proporcionar o acesso a conhecimentos humano-genéricos, por meio de atividade ludopedagógicas, proporcionará, de forma planejada, direta e intencional, mediações diferenciadas que movimentarão o psiquismo da criança numa direção humanizadora, pois é pressuposto básico desse processo de intervenção, a psicóloga apresentar-se como o sujeito mais desenvolvido (mais apropriado, experiente e desenvolvido) da relação psicólogo-criança.

Martins (2013, p.131) discute a partir de cinco teses a intermediação entre a PsiHC e a PedHC. Nos respaldamos nessas cinco teses para defender nossa proposta de intervenção psicológica, sendo que a primeira tese se refere ao papel imprescindível do ensino escolar no

movimento histórico de humanização dos indivíduos. A segunda tese da autora trata da concepção histórico-cultural de desenvolvimento, e ressalta a “superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores”. Na terceira tese a autora destaca que a atividade de ensino assume característica específica na educação escolar e neste sentido, afirma

Funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. [...] Ao defender que cabe à educação escolar disponibilizar um tipo específico de conhecimento, os conhecimentos clássicos, essa teoria [pedagogia histórico-crítica] coloca em questão não apenas a natureza dos conteúdos a serem transmitidos na escola, mas também a forma pela qual ela deva se dar (Martins, 2013, p.134).

Quanto à quarta tese, a autora enfatiza a importância da formação de conceitos, pelos quais o psiquismo se constitui, situação engendrada no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, sendo que tal processo não ocorreria de forma qualitativa na ausência do ensino escolar e, acrescentamos, sem a intervenção-formativa proporcionada pela psicóloga na escola, sobretudo junto as crianças que apresentam dificuldades escolares. Na quinta e última tese, é destacado a diferença entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos na promoção de desenvolvimento, pois os conceitos cotidianos não lançam os sujeitos a patamares elevados de abstração e leitura da realidade (Martins, 2013).

Ao apresentarmos essas cinco teses defendidas por Martins (2013), nos posicionamos de acordo com a autora e ao desenvolvermos a concepção de um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo, precisamos evidenciar a necessidade de assunção de uma forma de atuação em psicologia escolar numa perspectiva crítica, reconhecendo o papel da psicóloga como sujeito que possibilita mediações imprescindíveis para a efetivação de um movimento de intervenção psicológica que não se limita a identificar as dificuldades das crianças, mas avança para intervir, avaliar e formar os sujeitos da intervenção, reconhecendo na tríade intervenção-avaliação-formação como caminho histórico-dialético de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação de crianças.

Considerando que abarcamos os aspectos teóricos fundamentais, oriundos da PedHC em diálogo com a PsiHC, para pensarmos o processo de intervenção avaliativo-formativo, nos dedicaremos a apresentar, os caminhos presente no método de ensino da Pedagogia histórico-crítica, que assumimos como pressuposto importante para o planejamento e execução de um processo de intervenção de natureza histórico-cultural nesta tese defendido.

Torna-se importante reiterar, considerando a tese da necessidade de construção de um processo de intervenção psicológica de natureza histórico-cultural, que o método

materialista histórico dialético de Marx (2011) dispõe princípios gerais orientadores dos pensamentos da pesquisadora/psicóloga como já salientamos e, ato contínuo, que o método de ensino da PedHC, apresentado por Dermeval Saviani no seu livro ‘Escola e Democracia’ (Saviani, 2012) e detalhado por Galvão, Lavoura e Martins (2019), oferece subsídios importantes para o planejamento e execução pela psicóloga do processo de avaliação-formação junto a crianças de classes populares que encontram-se na escola pública. Obviamente que não propomos uma transposição direta do método de ensino da PedHC para o processo de intervenção psicológica, mas, certamente, os princípios daquele método tornaram-se guia de orientação e subsídios importantes para a sistematização e estruturação de nossa tese, elementos teóricos e metodológicos da PedHC que apresentaremos e comentaremos a seguir.

Considerando as reflexões de Saviani (2012), enfatizamos que um processo de avaliação-formação psicológica deve articular-se aos interesses das classes populares e valorizar o papel da escola pública na vida das crianças oriundas dessas classes sociais. No seu movimento histórico de elaboração, a psicóloga/pesquisadora deverá considerar as relações sociais e educativas presentes no interior da escola e alimentar processos de ensino de qualidade e eficazes que garantam a aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos estudantes. Ainda no tocante ao planejamento do processo de intervenção, a psicóloga/pesquisadora deverá superar por incorporação, os métodos de avaliação tradicionais, aproveitando algumas das suas contribuições, sobretudo o seu rigor na descrição dos fenômenos da realidade e avançar na construção de uma metodologia de intervenção que se institua como dialética e histórica.

No que se refere à incorporação do método de Marx (2011) há que se analisar a relação dialética entre as categorias do singular-particular-universal, como esclarecem Galvão, Lavoura e Martins (2019). Assim, por meio dos princípios presentes na lógica dialética, a psicóloga/pesquisadora deve operar com as questões relativas ao sujeito singular e suas manifestações e expressões na particularidade própria da sociedade capitalista alienada e alienante, e reconhecer a universalidade do gênero humano como objetivo a ser conquistado, enfatizando os elementos do método dialético da PedHC como momentos articulados no movimento da prática social humana edificada no trabalho educativo na escola e no trabalho de intervenção-formativa da psicóloga escolar.

Nesse movimento dialético assumido pela psicóloga/pesquisadora e impresso no de avaliação interventivo-formativo, os momentos articulados e orgânicos próprios do método dialético, se inter-relacionam no movimento da prática social vivida e problematizada, para o sujeito se instrumentalizar e vivenciar a catarse engendrada nesse como uma forma de elaboração superior do sujeito que vive a prática social, no caso, as crianças com queixas

escolares que, devidamente orientadas pela psicóloga escolar, avançarão na compreensão da realidade para com ela lidarem de forma mais coerente e melhor elaborada no plano psicológico.

Saviani (2012) nos ajuda a pensar no quanto o processo de intervenção psicológica deve valorizar o papel ativo e a iniciativa das crianças, sem renunciar ao papel orientador da psicóloga como sujeito mais desenvolvido da relação psicóloga-criança. Ainda no tocante a execução do processo, há que se valorizar e favorecer o diálogo como instrumento humanizador da relação educativo-formativa que a psicóloga estabelece com a criança, assim como, há que se favorecer a interlocução da criança com os conhecimentos humano-genéricos produzidos pela ciência, filosofia, história, artes, literatura dentre outros conhecimentos próprios da esfera não-cotidiana, como orienta Duarte (1996), levando em conta “os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico”, como afirma Saviani (2012, p.69) e, para isso, a psicóloga deverá lançar mão das atividades lúdicas de natureza educativa.

Torna-se importante esclarecer que os princípios do método da PedHC e, sobretudo o seu fundamento essencial, a lógica dialética, devem iluminar e subsidiar em unidade e organicamente o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo engendrado na escola pela psicóloga, a qual, obviamente, construirá esse movimento ao lado dos sujeitos da escola, desde os gestores e professores, como também os estudantes e seus pais e familiares, para que sua intervenção formativa ganhe em concretude e objetividade social e educativa.

Essa metodologia de intervenção psicológica avaliativo-formativa, embora aberta a incorporações dos métodos e metodologia presentes na psicologia, não poderá ter um caráter eclético, ou seja, não poderá ser uma somatória de outros processos e abordagens psicológicas, como normalmente acontece na educação escolar. Salientamos, portanto, que o processo metodológico de intervenção avaliativa-formativa de base histórico-cultural e ludopedagógico, deve manter íntima vinculação com a PsiHC e a PedHC e reconhecer a relação triádica e dialética histórica existente entre psicologia-educação-sociedade e, simultaneamente, reconhecer a relação dialética singular-particular-universal marxiana, para entender o papel da psicóloga escolar e das crianças sob avaliação, reconhecendo-as como sujeitos históricos e agentes sociais do citado processo.

Ainda considerando a proposição de Saviani (2012) e os esclarecimentos de Galvão, Lavoura e Martins (2019), como se fosse possível traduzir o método de ensino da PedHC em passos sucessivos, assim como, se fosse possível esquematizarmos os procedimentos metodológicos do de avaliação psicológica interventivo-formativo, seguiríamos o esquema tal como proposto por Saviani (2012) e estruturaríamos o processo em cinco

momentos articulados em unidade dialética e da seguinte forma: O primeiro momento (ponto de partida) do processo de intervenção avaliativo-formativo e relacionado ao planejamento das ações da psicóloga escolar, é a ‘identificação da prática social’ vivida pelas crianças objeto de queixas escolares, desde sua prática social na família e, sobretudo, na escola e outras instâncias sociais.

A psicóloga, portanto, diante as orientações do método da PedHC, deverá realizar uma minuciosa investigação das relações sociais, apropriações culturais, hábitos e costumes presentes na família das crianças, como também, das relações sociais e educativas efetivadas na escola, na relação com os gestores, funcionários e professores em sala de aula, relações estabelecidas com os colegas da escola, dentre outras relações principais e subjacentes à vida da criança e a prática social expressa na família, na escola e na sociedade. Há que se enfatizar que a psicóloga deve investir esforços no sentido de se apropriar de uma compreensão sintética da realidade social e educativa da criança, relacionando-a às condições sociais, históricas e culturais mais amplas presentes na sociedade.

Esclarecemos que a definição dos momentos articulados do método da PedHC realizado por Saviani (2012) trata-se de uma exposição didática, como se fosse possível dividir em etapas a efetivação do citado método dialético. Diante dessa compreensão, torna-se importante enfatizar que reconhecemos a realidade social no seu movimento histórico contraditório e, portanto, impossível de ser dividida em etapas, pois as situações da vida real e na escola nem sempre acontecem da forma como o planejamento formal se expressa. Reconhecemos que a avaliação histórico-cultural proposta, acontece em processo vivo/real engendrado pela psicóloga na relação com a criança, sob a batuta das contradições presentes nas relações sociais estabelecidas numa escola real e multideterminada que se nos apresenta em movimento histórico-social.

Um segundo momento articulado do método refere-se à identificação dos principais problemas vividos na prática social e educativa da criança, passo que Saviani (2012) intitula de ‘problematização’. Trata-se ainda de tópico relacionado ao planejamento das ações a serem desenvolvidas entre a psicóloga e a criança, quando da realização de atividades prático-teóricas ludopedagógicas de intervenção direta e intencional junto a criança. No levantamento dos problemas vividos pela criança e que precisam ser resolvidos, a psicóloga detectará as questões mais emergentes e prioritárias que deverão ser trabalhadas com a criança ao longo do processo de intervenção-formativa ludo-pedagógico, e quais conhecimentos teóricos precisam ser dominados para se realizar uma leitura crítica da realidade na qual a criança está inserida e para se efetivar um trabalho de qualidade que ajude a resolver os problemas enfrentados pela criança

na prática social escolar. Salientamos, ainda, que para a identificação dos problemas vividos pela criança, os quais não tem origem nela, mas nas relações e práticas sociais e educativas, a psicóloga deverá ampliar a sua investigação e intervenção para além do seu contato com a criança, e atuar junto a professores na escola, assim como, junto aos familiares da criança.

O terceiro momento, então, intitulado na PedHC de ‘instrumentalização’ e assumido pela psicóloga/pesquisadora no planejamento/execução das ações do processo de intervenção psicológica, dispõe-se a possibilitar à psicóloga os conhecimentos necessários, a serem transmitidos e compartilhados com a criança durante a execução do processo de intervenção. Tais conhecimentos deverão tornar-se conteúdo das atividades ludopedagógicas realizadas com a criança e transmitidos por meio de desenhos, pinturas, contação de histórias, dramatização, rodas de conversa, cirandas de roda, jogos e brincadeiras e outras atividades lúdicas e educativas que engendrem situações de apropriação lúdica para a criança no decorrer do processo de intervenção. É notório salientar que tais conhecimentos são essenciais ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas do psiquismo da criança, para que a mesma tenha oportunidades educativas-formativas diferenciadas daquelas que encontra na escola e que alimentam a queixa escolar.

Pressupõe-se que diante dessas condições diferenciadas de apropriação de conhecimentos humano-genéricos que engendrem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, a criança, na relação com a psicóloga, encontrará condições especiais para organizar o seu psiquismo, fortalecer-se psicologicamente, para enfrentar os problemas que encontra na prática social escolar, e avançar com sucesso no seu processo de escolarização. Como salientamos anteriormente, a psicóloga, para engendrar esse importante movimento histórico de instrumentalização da criança, deve ser apropriada de uma visão crítica de sociedade e da educação escolar própria da sociedade capitalista, para que consiga orientar a criança numa concepção emancipatória.

O quarto momento do método da PedHC, portanto, será a ‘catarse’, fenômeno que se manifesta na criança em decorrência da ação da psicóloga durante o processo de intervenção-formativa e que expressa o novo entendimento da prática social a que se ascendeu, conforme Saviani (2012). Trata-se da incorporação pela criança dos conhecimentos teóricos e práticos proporcionados pela psicóloga e que engendraram transformações na sua maneira de pensar, sentir e agir, tanto na relação com a psicóloga durante o processo de intervenção-formativa, como também, nas relações estabelecidas na família e principalmente diante os problemas enfrentados na escola e na sociedade.

Por fim o quinto momento articulado do processo de avaliação-formativa, é o ponto de retorno à prática social com ênfase na escola e diante aos problemas anteriormente enfrentados na prática social escolar, com objetivo de transformar essa realidade. Segundo Saviani (2012), a prática social agora passa a ser compreendida de forma mais elaborada pela criança, que reorganizada psicologicamente, avança para uma compreensão mais ampliada da realidade escolar, familiar e social, ascendendo à condição de sujeito consciente e crítico.

Questão importante a ser esclarecida é que na realização do processo de intervenção psicológica proposto e considerando os diferentes momentos do método dialético da PedHC, a psicóloga precisa engendrar esforços para compreender as peculiaridades do psiquismo da criança com quem está trabalhando, por meio de um esforço intelectual contínuo que assuma a dialética materialista histórica como base para pensar e compreender a criança como um sujeito singular único e síntese de muitas determinações sociais, históricas, educativas e culturais.

Concordando com Saviani (2012), compreendemos que o momento catártico é o ponto culminante do processo de intervenção psicológica engendrado, pois a catarse evidencia a transformação qualitativa do psiquismo da criança. Nesse movimento catártico, a criança conseguirá avançar de uma compreensão inicial sincrética e precária no ponto de partida da prática social, para uma situação de síntese no ponto de chegada dessa prática, por conta da objetivação de conteúdos, sob a orientação da psicóloga, durante o movimento dialético de apropriação-objetivação engendrado ao longo do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo.

Podemos compreender, portanto, considerando as orientações do método de ensino da PedHC e da lógica dialética que subsidiam a elaboração, planejamento e execução do processo de intervenção engendrado pela psicóloga escolar, que torna-se possível a identificação de transformações qualitativas no psiquismo das crianças ao longo do citado processo, as quais, no ponto de chegada da prática social escolar, passam a ter uma compreensão diferenciada de sua condição de estudante, pois sentem-se mais fortalecidos psicologicamente e conseguem enfrentar a realidade de forma mais consciente e crítica, desde as relações escolares, como também junto aos seus familiares e colegas.

Esclarecemos que os resultados apresentados acima, têm sido constatados por meio de observações e registros do processo de intervenção realizado no CAA e nas pesquisas do GEIPEE, considerando as conversas com professores e familiares, observações sistemáticas da criança em situações escolares e durante os encontros de intervenção realizado, os quais serão demonstrados no capítulo concernente ao estudo de caso escolhido para ilustrar a defesa desta tese de doutoramento.

Para finalizar, é importante nos remetermos a Saviani (2012) quando afirma que, “a educação não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. É considerando esse princípio educativo que a psicóloga escolar, ao desenvolver um processo de intervenção que preconiza a avaliação aliada a formação de crianças com queixa escolar, reconhecidos como sujeitos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, os quais precisam se fortalecer por meio da apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, sobretudo seus pensamentos e consciência, dentre outras funções psicológicas, para atuarem como sujeitos ativos, conscientes e críticos de sua prática social.

6.1 A unidade dialética intervenção-avaliação psicológica de base histórico-cultural

Para além do conceito de avaliação tradicionalmente conhecido, temos discutido a necessidade de uma avaliação psicológica de natureza dialética que aconteça em processo e que temos denominado de processo avaliativo-formativo, considerando os estudos e pesquisas realizados no interior do nosso grupo de pesquisa, o GEIPEE, assim como, as elaborações resultantes de minha atuação como psicóloga escolar e apropriações teóricas realizadas nesse movimento histórico-social de formação acadêmica.

O conceito de avaliação-formativa, toma os pressupostos do método histórico-dialético, da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, tendo como objetivo a sistematização de uma proposta de intervenção psicológica voltada a avaliação e formação de crianças que apresentam queixas escolares. Nesse sentido, defendemos a tese de que o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo, se configura como uma unidade dialética, por meio da qual a psicóloga realiza intervenções que possibilitam avaliação dos sujeitos na direção da investigação das capacidades e qualidades do seu psiquismo e construção de vivências de aprendizagem, desenvolvimento e humanização que engendram processos de formação de crianças.

Por atuarmos considerando a unidade dialética intervenção-avaliação no processo de formação, possibilitamos situações e vivências em que os sujeitos são avaliados no seu desenvolvimento efetivo, mas, além disso, são motivados a avançar no plano do seu desenvolvimento potencial, pela via do trabalho interventivo-avaliativo-formativo crítico da psicóloga escolar.

Nunes, Viotto Filho e Salomão (2022, p. 14) ressaltam que se faz necessário tomar o método materialista histórico e dialético como um princípio explicativo do processo de intervenção formativa, no entanto alertam que não se pode aplicar o método diretamente para as pesquisas em educação, assim como, no processo de intervenção-formativa realizado na escola. Assim, verificamos a necessidade de uma metodologia de avaliação que “seja alçada, de fato, a essência dos fenômenos, não nos mantendo, assim, em uma análise linear de causa e efeito”. Nesse sentido, o processo de intervenção avaliativo-formativo requer a apreensão, o mais fidedigna possível, da realidade humana, para que a atividade interventiva de avaliação e formação engendre ações que atendam as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e, simultaneamente, possibilite a avaliação da qualidade do psiquismo dos sujeitos nas suas individualidades.

Nesse sentido, Nunes, Viotto Filho e Salomão (2022, p. 14) afirmam que a concepção metodológica genético-causal (ou genético-modeladora) de Vigotski (2010), bem como sua expressão particular na relação entre pedagogia e psicologia, configurada pelo experimento formativo difundido por Davidov (1988), constituem a base para a construção de uma forma de se investigar a realidade dos sujeitos que seja interventivo-formativa. Tais construtos teóricos e metodológicos, portanto, são basilares para sistematizarmos sobre o que entendemos por processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo e, ato contínuo, planejarmos e executarmos esse processo junto a crianças que apresentam queixas de aprendizagem e problemas de comportamento escolar.

Por meio da educação e apropriação de relações sociais e objetos culturais materiais e simbólicos, entendemos que os seres humanos produzem a sua humanidade, pois nesse movimento histórico e social, constroem sua linguagem e desenvolvem seus pensamentos, sentimentos, imaginação, percepção, atenção, memória e outras funções psíquicas eminentemente humanas. É no processo interventivo psicológico, mediado por palavras, conceitos e signos da cultura humana, que os sujeitos qualificam o seu psiquismo e edificam o seu desenvolvimento e humanização, para se constituírem como sujeitos objetivados humanamente por meio de relações sociais e da cultura criada pela humanidade.

Tomando a assertiva de Vigotski (2010) de que “o bom ensino é aquele que passa adiante do desenvolvimento e o conduz, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança [para] fazer o desenvolvimento avançar”, defendemos um processo de avaliação que se estruture numa direção interventivo-formativa que considere a organização de processos de ensino aliados a avaliação do desenvolvimento dos sujeitos. Nessa direção, deve possibilitar à compreensão do fenômeno psicológico humano em sua gênese, estrutura, dinâmica de

desenvolvimento e função, tendo como base as atividades sociais que coloquem o processo de intervenção avaliativo-formativo em movimento dialético e histórico-cultural.

Viotto Filho (2018) define o conceito de pesquisa intervenção-formativa como uma forma diferenciada, consciente e crítica de atividade realizada coletivamente por pesquisadores, tendo a orientação do método materialista histórico e dialético, objetivando a transformação da realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa. Na defesa de nossa tese, nos apropriamos deste conceito e o incorporamos ao processo de avaliação, para pensarmos e estruturarmos um processo de intervenção psicológica que seja avaliativo e formativo, dado o objetivo de identificarmos a expressão e desenvolvimento das diferentes funções, qualidades e capacidades psíquicas dos sujeitos, assim como, criarmos condições de aprendizagem e apropriação de conceitos humano-genéricos (científicos, artísticos, filosóficos e outros), com objetivo de engendrar desenvolvimento psíquico e práticas sociais humano-genéricas na direção da construção de uma individualidade para-si como afirma Duarte (2013). Podemos dizer que o processo de intervenção avaliativo-formativo visa a compreensão histórico-social e dialética dos seres humanos, para que eles possam ter oportunidades de aprender e se desenvolver numa direção multilateral humano-genérica.

Torna-se importante esclarecer que no processo de intervenção avaliativo-formativo, por meio do planejamento, organização e intencionalidade das atividades propostas pela psicóloga e voltadas às crianças em idade escolar e pré-escolar, os encontros ludopedagógicos como proposto por Viotto Filho (2018), de caráter desenvolvente como proposto por Davidov (1988), são essenciais, pois, por meio de situações lúdicas é possível os sujeitos se apropriarem de conhecimentos advindos da ciência, filosofia, artes, dentre outros conhecimentos. Tais situações e vivências educativas, avaliativas e formativas engendram, por meio da orientação da psicóloga, o desenvolvimento da linguagem, pensamentos e sentimentos e outras funções psicológicas imprescindíveis para a vida social, familiar e escolar da criança.

Nas palavras de Davidov (1988, p.196), ao discutir o processo interventivo-modelador, proposições que corroboram a nossa forma de compreender, planejar e realizar o processo de intervenção avaliativo-formativo, o autor afirma que,

Para o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos s psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, se pode chamar ao experimento formativo experimento genético modelador, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino.

É justamente nessa direção que pensamos o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo e considerando as reflexões de Davidov (1988) ao afirmar que as

atividades de ensino promovem aprendizagem e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Nessa direção e considerando a estruturação de um processo de intervenção histórico-cultural, tal como realizamos com as crianças no CAA, e no estudo do caso que nos referenciamos para a defesa desta tese, enfatizamos o papel da psicóloga, como o sujeito mais desenvolvido da relação psicóloga-criança, que apropriado de conhecimentos científicos críticos e dialéticos, consegue efetivar um processo de intervenção psicológica que avalie o desenvolvimento efetivo do sujeito, mas não limite-se a isso, possibilite, ao mesmo tempo, vivências educativas-formativas que engendrem aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos sujeitos participantes da intervenção.

Evidenciamos os elementos basilares do conceito de intervenção avaliativa-formativa que toma as referências do método materialista histórico-dialético, assim como, os fundamentos da Psicologia histórico-cultural em intermediação com a Pedagogia histórico-crítica, e reconhece as contribuições metodológicas do experimento genético-causal de Vigotski e do experimento formativo de Davidov, tal como apresentado em Nunes, Viotto Filho e Salomão (2022).

Torna-se importante salientar que a categoria atividade social é fundamental para o movimento de gênese, desenvolvimento, análise e síntese das múltiplas determinações do sujeito que participa da intervenção psicológica avaliativo-formativa, sendo que, ao lado das apropriações teóricas aqui apresentadas, torna-se necessária também, a apropriação da Teoria da periodização do desenvolvimento humano, no sentido de compreendermos a importância das atividades guia para a compreensão do movimento do psiquismo humano desde o nascimento da criança até a vida adulta.

Temos claro que a defesa de uma proposta metodológica de intervenção psicológica configurada pelo processo de avaliação-formação de crianças de natureza ludopedagógica, torna-se essencial para que a psicóloga conquiste espaço científico no interior da escola. Essa proposição, portanto, garantirá a especificidade do trabalho da psicologia escolar, para que a psicóloga não seja confundida com a professora, pois, embora a psicologia apresente uma dimensão educativa, como salientou Martins (2013), ela preocupa-se com o desenvolvimento das funções psicológicas por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

A professora, por sua vez, deve possibilitar a apropriação dos conhecimentos presentes nas diferentes disciplinas escolares e encontrar os melhores caminhos (métodos) para que a criança consiga aprender e avançar na sua escolarização. Ainda que o trabalho educativo

da professora exista uma dimensão psicológica, pois sua atuação engendra condições para o desenvolvimento do psiquismo das crianças, sua função principal é conseguir que as crianças apreendam os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e presentes no currículo escolar.

Por fim, queremos enfatizar a importância da Psicologia histórico-cultural se apresentar na escola numa perspectiva crítica científica, superando as intervenções baseadas em proposições positivistas e tecnicistas, muitas vezes permeadas por situações de improviso e ensaio-erro que se fazem presentes tanto na atuação dos professores como também da psicóloga no interior da escola.

Nossa proposta metodológica engendrada no processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo quer superar a limitação das proposições tradicionais e conservadoras de psicologia e, simultaneamente, ajudar a erradicar da escola propostas pseudocientíficas e respaldadas em conhecimentos da experiência empírica cotidiana e do senso comum, que tanto comprometem o trabalho da professora, como também da psicóloga e de outros profissionais que atuam junto aos estudantes na escola.

Nossa defesa enfática ao propormos e defendermos um processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo de base histórico-cultural e ludopedagógico junto a crianças que apresentam queixas escolares, ancora-se na defesa da escola pública brasileira, na valorização dos conhecimentos presentes na ciência psicológica e pedagógica de base crítica, ciências que precisam se apresentar na escola e que devem aliar-se na construção de uma escola-comunidade histórico-crítica tal como defende Viotto Filho (2009; 2014; 2019; 2022), que supere a escola tradicional-conservadora que encontra-se a serviço do capital, tal como afirma Mészáros (2005).

Nossa tese, respaldada na Psicologia histórico-cultural em diálogo com a Pedagogia histórico-crítica, iluminada pelos princípios filosóficos do método materialista histórico e pela lógica dialética, e respaldada ainda, nos pressupostos do método de ensino histórico-crítico e pesquisas intervenção-formativas realizadas no GEIPEE, propõe-se a sistematizar princípios fundamentais para a efetivação de um processo de intervenção que seja avaliativo e formativo de crianças em idade pré-escolar e escolar que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento escolar.

7 PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA AVALIATIVO-FORMATIVO

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos o processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo e explicaremos a metodologia e objetivos das atividades ludopedagógicas, tendo em vista que os momentos de avaliação e formação são fundamentais para ressignificar a queixa escolar e possibilitar situações de aprendizagem para o estudante e sua família e assim, formar novas capacidades no estudante e novas concepções em seus familiares ou responsáveis. Ressaltamos que, ao defendemos um processo de intervenção que seja avaliativo e formativo, não restrito a testes padronizados, estamos possibilitando situações de aprendizagem para o estudante no intuito de não reproduzirmos as avaliações tradicionais, que se restringem em identificar dificuldades nos estudantes para apenas atribuir-lhes diagnósticos.

Além do trabalho desenvolvido com a criança e com os familiares ou responsáveis, nos voltamos para a escola, pois a queixa escolar se forma durante o processo de escolarização. Nesta perspectiva, o atendimento ao professor e equipe gestora, assim como, o trabalho da psicóloga escolar, torna-se fundamental, como discutiremos neste capítulo.

Iniciaremos a discussão contextualizando o Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA), apresentando seu histórico, público-alvo, metodologia de trabalho, dentre outros aspectos, pois é neste serviço que tenho atuado desde o ano de 2005, no cargo efetivo de psicóloga escolar. Para a sistematização de nossa tese, nos utilizamos os dados documentais presentes nos arquivos do CAA, com objetivo de ilustrar a proposta de avaliação-formativa que defendemos nesta tese.

7.1 Contextualização do Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA)

O Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA), também conhecido como Centrinho, iniciou suas atividades no mês de dezembro do ano de 1999. A implantação do projeto se justificou devido a muitas solicitações de avaliação e atendimento a crianças com queixas de dificuldades escolares e de comportamento, que aguardavam vaga nos serviços públicos e instituições filantrópicas da cidade.

Inicialmente, foi estabelecida uma parceria entre Rede Estadual, com o compromisso de ceder o prédio e uma profissional da área de psicologia, Secretaria Municipal de Saúde, que se comprometeu a manter os atendimentos médicos e com a Secretaria Municipal

de Educação, com as atribuições de reformar totalmente o prédio, manter os outros profissionais e fornecer materiais para que o CAA funcionasse. Naquele período, a equipe era composta por uma assistente social, duas psicólogas, uma pedagoga, uma fonoaudióloga e uma profissional que auxiliava na limpeza e outra na recepção. A partir de 2004, foram incluídas duas psicopedagogas e uma terapeuta ocupacional.

No segundo semestre de 2003, o CAA passou a funcionar num prédio anexo a Secretaria Municipal de Educação e construído especialmente para alocar os serviços dos profissionais atuantes no Centrinho. Na época, o Estado rompeu a parceria com a Prefeitura, fato que ocasionou a retirada do CAA da psicóloga mantida pela Diretoria de Ensino. Desta forma, o Centrinho passou a receber apenas os alunos da Rede Municipal de Educação.

Importante destacar que naquele período a atuação da equipe se voltava muito para a avaliação e o atendimento à criança, realizando ações com a família apenas nos momentos de entrevista, devolutiva e reuniões. O trabalho com as famílias era desenvolvido pela assistente social, que realizava grupos nos quais eram discutidos temas sobre o Estatuto dos direitos da criança e do adolescente (ECA), abordando direitos das crianças e os deveres dos pais ou responsáveis. As ações com a escola ocorriam na visita escolar para observar o aluno, conversar com o professor e as devolutivas das avaliações eram agendadas e realizadas no espaço do CAA.

Em setembro de 2005, iniciei minha atuação como psicóloga escolar na equipe do Centrinho, quando tive a oportunidade de refletir e compreender a natureza do trabalho desenvolvido no CAA e, especialmente, de conhecer sobre o funcionamento e características das escolas da rede municipal de educação de Presidente Prudente/SP. Tais reflexões iniciais levaram-me a propor a elaboração de um protocolo de avaliação para o setor de psicologia do CAA, protocolo que até então não existia, além de propor a construção de um plano de trabalho contendo atividades, jogos e dinâmicas a serem utilizados durante os encontros com as crianças nas dependências do Centrinho. Assim, efetivei uma parceria muito profícua com a outra psicóloga que atuava no CAA, estudando, compartilhando, confeccionando jogos, participando de eventos, etc. Nossa busca por conhecimento e avanço qualitativo de nosso trabalho, nos motivou a ir até a sede do Conselho Regional de Psicologia (CRP), na cidade de Assis, para participarmos das discussões no ano temático “Educação nos Sistemas de Conselho”, fato que nos proporcionou grande sentimento de pertencimento e satisfação por contribuirmos com a nossa experiência do Centrinho nas discussões do CRP.

Em junho de 2006, o CAA deixou de ser um projeto e foi regulamentado como um serviço da Secretaria Municipal de Educação, dentro da estrutura do Departamento de

Organização e Coordenação Pedagógica, (DOCP), de acordo com a Lei 6.524/2006, com a nomeação da equipe técnica. No ano de 2007, o Secretário de educação, nomeou por meio de decreto, os técnicos em caráter exclusivo e definitivo na educação, pois reconhecia a relevância do serviço para os alunos, familiares e para as escolas da rede municipal.

No decorrer dos anos seguintes, o serviço passou por transformações, rompendo com um modelo hegemônico biologizante de viés clínico, e chegando no modelo psico-social e educacional. Estas transformações resultaram do estudo e da participação das profissionais da equipe em eventos da psicologia e educação, assim como, da apropriação das referências técnicas e resoluções de cada conselho profissional (Fonoaudiologia, Psicologia, Serviço social e Fisioterapia e Terapia Ocupacional) , assim como, das experiências oriundas do próprio trabalho com a equipe escolar de professores, orientadores pedagógicos, diretores e profissionais de apoio, e também nos trabalhos com familiares e responsáveis pelas crianças. Além dessas importantes experiências, preciso salientar, como fator decisivo das mudanças acontecidas no CAA, a minha chegada e participação no GEIPEE, iniciada no ano de 2014, quando tive a oportunidade de me apropriar da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica e levar essa discussão para a equipe do Centrinho.

Desse modo, a atuação da equipe do CAA na Educação se configurou de forma interdisciplinar e envolvendo ações articuladas com demais setores da Seduc (supervisão de ensino, coordenação pedagógica, Setor de ações complementares à educação (SACE) e atendimento educacional especializado (AEE) e com os serviços presentes nos bairros onde as escolas estão localizadas. Torna-se importante enfatizar que desde as suas origens, a atuação da equipe do Centrinho sempre teve o foco no desenvolvimento integral do sujeito, objetivando uma educação de qualidade para todos.

Uma das características do trabalho é aliar os conhecimentos teórico-práticos específicos de cada área, possibilitando condições objetivas de aprendizado e desenvolvimento, tendo como mediação os jogos, brincadeiras, atividades, etc, que são realizados durante as oficinas psicoeducacionais com as crianças e com seus familiares/responsáveis. Outra atuação da equipe é na formação continuada de professores, abordando temas de acordo com o contexto e a necessidade de cada escola.

O público-alvo do CAA são estudantes da rede municipal de ensino com queixas de problemas de aprendizagem e estudantes público alvo da educação especial (EPAEE), abrangendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, ciclo I. Apesar do público alvo ser a criança, a prática mostrou para a equipe a necessidade de desenvolver um trabalho de escuta, acolhimento, avaliação e orientação com a família / responsável e com a escola. Neste

sentido, a atuação do CAA tem como objetivo geral, favorecer o desenvolvimento biopsicossocial das crianças com queixas de problemas de aprendizagem. Esclareço a utilização da palavra “biopsicossial”, pois trata-se de um termo escolhido em equipe e nem todos os profissionais que a integram estudam a psicologia histórico-cultural.

Os encaminhamentos de crianças ao CAA ocorrem uma vez por ano, em um período determinado previamente, geralmente nos meses de agosto e setembro. As escolas fazem o encaminhamento de 1% do total de estudantes matriculados, após diferentes ações pedagógicas terem sido realizadas. Este período de encaminhamento foi estabelecido para permitir que a equipe escolar desenvolva com a criança diferentes estratégias de intervenção pedagógica e que o professor possa conhecer o estudante, suas habilidades e suas dificuldades, antes de encaminhá-lo ao Centrinho.

Os encaminhamentos são protocolados na Secretaria Municipal de Educação, direcionados à Coordenadoria de Gestão Educacional e enviados ao CAA para inserção em lista de espera, de acordo com as prioridades indicadas pelas escolas. Após a inserção na lista de espera, os estudantes iniciam o processo de avaliação, conforme as vagas disponibilizadas nas agendas da equipe. Sendo que o processo de intervenção ocorre de forma interdisciplinar, envolvendo as etapas de reunião inicial com a família, entrevista, visita escolar, acolhimento da queixa escolar, análise do prontuário do estudante, observação do estudante, visita domiciliar, avaliação interdisciplinar com jogos, brincadeiras e atividades. Além de oficinas psicoeducacionais com as crianças e com seus familiares, estudo de caso, devolutiva para escola, família e criança.

Ressalto que a metodologia de trabalho da equipe foi sendo modificada ao longo do tempo, pois a atuação iniciou de forma individual, clínica e restrita ao estudante, e em alguns momentos, voltada aos familiares, por meio de grupos realizados pela assistente social. Posteriormente, a atuação se tornou mais coletiva, ou seja, em grupos de estudantes e com a participação mais efetiva dos familiares, executando atividades e jogos junto com as profissionais da equipe. Algumas profissionais, passaram a fazer uma crítica mais forte a avaliação tradicional com objetivo de diagnóstico e, considerando os estudos e discussões em reunião de equipe, foi-se construindo uma nova metodologia de trabalho de natureza interventiva, avaliativa e formativa.

É fundamental destacar, que a equipe enfrentou desafios e muita resistência de escolas e de profissionais que compõem os diferentes setores da SEDUC, que exigiam a continuidade do modelo clínico-psicológico, pois defendiam a necessidade do diagnóstico, com objetivo de “laudar” os estudantes. Seja para incluir em Programas especiais da SEDUC, seja

para utilizar o laudo como justificativa das dificuldades na escolarização ou com o intuito de encaminhar o estudante objeto de queixa escolar para médicos neurologistas ou psiquiatras.

Tendo apresentado um breve histórico da implantação e organização do CAA, demonstraremos a seguir algumas imagens para ilustrar a atuação junto ao estudante, familiares e escola.

7.2 Encontros de intervenção avaliativo-formativos com estudantes e familiares/responsáveis

Como explicamos anteriormente, tenho desenvolvido meu trabalho como psicóloga junto às crianças que apresentam queixas escolares, e realizando encontros em grupo, onde desenvolvo atividades ludopedagógicas com objetivo de avaliar e criar condições de desenvolvimento para os estudantes. Há que se evidenciar que o conceito de atividade ludopedagógica, elaborado a partir de estudos do GEIPEE, contribuiu para com o aprimoramento da proposta de intervenção da equipe do CAA.

Ao longo da atuação junto aos estudantes encaminhados com queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, identificamos características comuns, o que nos permitiu traçar um perfil das demandas apresentadas pelas crianças ao longo do processo. Identificamos autoestima baixa, sentimentos de desvalorização, negativismo, insegurança, que desencadeavam a manifestação de agressividade, ansiedade, isolamento, indisciplina, inquietação, distração, dentre outras manifestações e expressões dos sujeitos.

Diante desta constatação, elenquei alguns temas gerais que precisavam ser desenvolvidos com os estudantes, como, identidade, autoconceito, emoções e sentimentos, habilidades, relação com a escola, autocontrole da conduta, relações sociais e expectativas dos sujeitos. A partir desses temas, fui elaborando atividades ludopedagógicas, utilizando fantoches, *emojis*, jogos, livros de histórias, música, desenho, pintura, dobradura, recorte e colagem, massa de modelar dentre outras atividades lúdicas que possibilitavam uma interação e interlocução entre psicóloga e a criança numa perspectiva educativa-formativa.

Se faz importante destacar a diferença marcante na finalidade presente na realização das atividades com a criança, pois, na avaliação tradicional, esses objetos culturais lúdicos são utilizados como recursos para a realização de uma análise projetiva do sujeito. Proposta oposta à que realizamos ao jogarmos e brincarmos com as crianças, pois embasados nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, avaliamos as habilidades/capacidades dos sujeitos em sua relação com esses objetos, mas não fazemos uma avaliação estanque, pelo contrário, intervimos no processo de avaliação, para que essa relação com os objetos lúdicos e com a psicóloga se

amplie qualitativamente e promova o desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos, sobretudo porque, por meio das atividades lúdicas, a psicóloga veicula conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, literários, artísticos e outros de natureza humano-genéricos.

Podemos afirmar, portanto, que a concepção de que o ser humano, no nosso caso, a criança, aprende e se desenvolve em atividades sociais, internalizando significados sociais, formando em si novas capacidades psicológicas e habilidades motoras e psicomotoras, assim como, novas relações sociais, situações e vivências que fortalecem o seu psiquismo, ajudando a criança a se organizar no plano psicológico para enfrentar os desafios encontrados na escola, na família e na sociedade.

As imagens abaixo ilustram um momento de intervenção e avaliação-formativa com os estudantes, no qual utilizou-se as placas de *emojis* para intervir junto as crianças, possibilitando diálogo, reflexão, expressão e aprendizado acerca das emoções e sentimentos. Nessa intervenção avaliativa-formativa, a psicóloga/pesquisadora fez questionamentos sobre o que são emoções, sentimentos, e os motivos por que os sentimos. Questionou quais sentimentos as crianças identificavam e nomeavam, explicou quais emoções os *emojis* representavam e trabalhou que tipo de emoção sentiam, em quais situações eles ficavam tristes, alegres, com raiva; questionou sobre situações que os deixavam bravos ou nervosos, e o que eles costumam fazer quando essas emoções se manifestavam, dentre outras questões dessa natureza.

Defendemos que na intervenção psicológica se faz necessário possibilitar o diálogo, reflexões e a expressão de sentimentos das crianças, pois na prática como psicóloga, foram identificadas queixas de problemas comportamentais, dificuldades nas relações sociais, manifestação de agressividade e também de apatia e momentos de agitação e inquietação por parte dos estudantes, situações favorecedoras de expressões emocionais variadas e que precisam ser conhecidas e controladas pelos sujeitos quando necessário. A utilização de jogos, como o “jogo dos sentimentos”, “dados das emoções”, “placa dos sentimentos”, dentre outros, possibilitou o “acesso” dos sujeitos à tais emoções e sentimentos, podendo dialogar sobre o que sentiam, como sentiam e, ainda, discutir sobre a manifestação dessas emoções para favorecer a expressão de fatos e acontecimentos de sua vida familiar e das relações que ocorrem na escola.

A psicóloga escolar, ao longo do processo de intervenção da psicóloga junto aos sujeitos, não pode se limitar a identificar e falar sobre as emoções e os sentimentos das crianças, mas sim, compreender o que acontece na vida concreta de cada uma delas, e identificar os acontecimentos e situações que têm impactado a gênese de muitas queixas escolares. Assim, a intervenção junto ao estudante, sua escola, ou sua família, torna-se mais efetiva, intencional, destituída de abstrações subjetivistas e psicologismos.

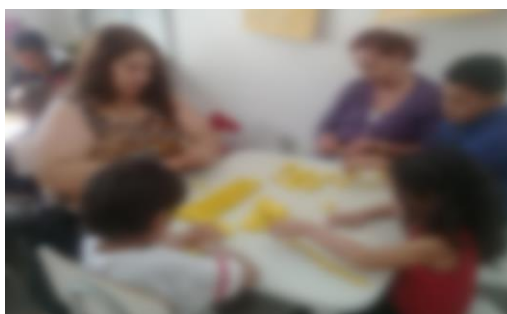
Figura 1 - Estudantes em atividade ludopedagógica. Placa dos sentimentos.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

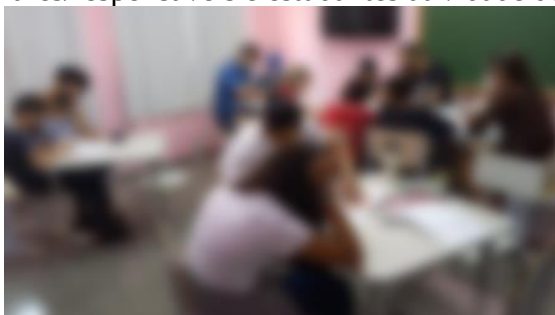
Na foto abaixo ilustramos um encontro de avaliação e intervenção, com a participação de estudantes e seus familiares ou responsáveis, pois entendemos que o contexto familiar precisa compreender as habilidades conquistadas pela criança e aquelas que necessitam de condições objetivas para serem desenvolvidas. Este momento coletivo, criança-família e de familiares juntos, favorece aos familiares a vivência de situações reais, práticas, que os auxiliam na construção da consciência de seu papel no desenvolvimento da criança.

Figura 2 - Familiares/responsáveis e estudantes confecção de massa de modelar



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 3 - Familiares/responsáveis e estudantes atividade de desenho e escrita.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A imagem abaixo demonstra alguns jogos e atividades confeccionados pela psicóloga pesquisadora e profissionais da equipe, que são utilizados nos momentos de avaliação e intervenção formativa com os estudantes e seus familiares. Enfatizamos a utilização dos jogos,

pois sabemos que eles são instrumentos materiais, que em atividade, possuem significados, ou seja, por eles ensinamos conceitos diversos, que são pré-requisitos para o desenvolvimento de habilidades escolares, como a apropriação do processo de leitura e escrita e de cálculos matemáticos. Além de serem instrumentos mediadores no processo de desenvolvimento da atenção, autocontrole da conduta, compreensão, planejamento etc.

Figura 4 - Jogos e atividades confeccionados pela equipe do C.A.A.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

7.3 Atuação junto às escolas: trabalho de formação de professores, reuniões e visita escolar

Ao longo do trabalho realizado pela equipe do CAA, fomos ampliando cada vez mais as ações no contexto escolar, por meio de visitas para reunião, acolhimento de queixas escolares, observação do estudante, orientações ao professor, formação de professores e equipe de apoio, e a assessoria à gestão da escola. A prática nos mostrou a relevância em estreitar as relações com a escola o que se tornou um “lema” da equipe, ou seja, a parceria família-escola-CAA. As imagens abaixo demonstram algumas dessas ações, inclusive no período de pandemia da Covid-19, no qual precisamos adequar nossa intervenção devido às limitações impostas pelo distanciamento social.

Figura 5 - Formação de professores em HTPC



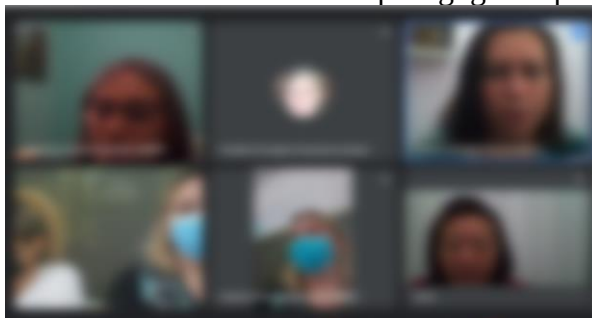
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 6 - Formação de professores em HTPC.



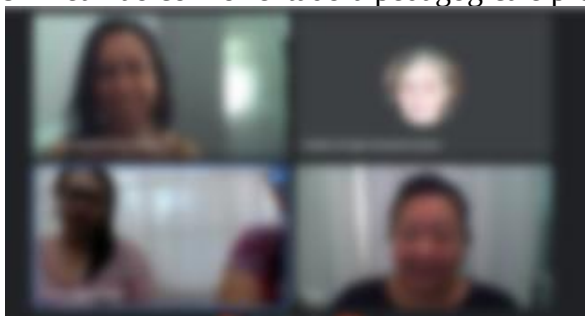
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 7 - Reunião com orientadora pedagógica e professora.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 8 - Reunião com orientadora pedagógica e professora.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

7.4 Processo de intervenção avaliação realizado pela equipe interdisciplinar do C.A.A.

Nesta seção apresentaremos as atividades ludopedagógicas e as dinâmicas que temos utilizado como recursos para “acessar” a família e o estudante com objetivo de possibilitar aprendizagem e desenvolvimento e ressignificação da queixa escolar e familiar.

Ressaltamos que os primeiros cinco encontros contam com a participação das profissionais que compõem a equipe interdisciplinar do CAA nas áreas de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social, pois entendemos que as contribuições de cada área ampliam o olhar avaliativo e interventivo para as muitas determinações que constituem a queixa. O trabalho não se volta apenas ao estudante, por isso os familiares participam, pois sem os mesmos, seria limitado e não atenderia a complexidade da trama envolvida na produção e manutenção da queixa escolar.

Neste sentido, realizamos grupos com os familiares/responsáveis com objetivo de acolher a queixa familiar, discutir a queixa escolar, identificar as expectativas da família em relação à aprendizagem da criança e para estabelecer os objetivos do processo de avaliação e intervenção, entendendo que todos têm um papel relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento e, no encaminhamento de um prognóstico positivo.

Os primeiros encontros são realizados pelas profissionais da equipe interdisciplinar do CAA e são fundamentais para esclarecer o papel de cada profissional, da família, da escola e do estudante nesse processo complexo de criação e enfrentamento da queixa escolar. Os primeiros encontros são elaborados em equipe, contemplando os objetivos e especificidades de cada área, posteriormente, são realizadas atividades ludopedagógicas planejadas por mim, com objetivos voltados para a especificidade da psicologia. A seguir, descreveremos os encontros:

7.5 Processo de intervenção avaliativo-formativo realizado no CAA

1º encontro - Participação de familiares/ responsáveis

Atividade: Dinâmica de acolhimento: “A teia”, com espaço livre para que os familiares/responsáveis possam expor seus anseios, dúvidas e expectativas.

Metodologia e materiais: O profissional coordenador da dinâmica iniciou se apresentando e falando suas expectativas quanto ao trabalho, em seguida passou o fio do barbante para outro participante que também se apresentou e falou suas expectativas, assim cada participante foi realizando as mesmas ações e no final formou-se uma “teia”. Os

participantes refletiram sobre isso e comentaram sobre a importância em construir um trabalho coletivo com o objetivo da melhoria no processo de aprendizagem da criança. Ao final foi montado coletivamente um quebra-cabeça com as palavras “família, escola, CAA e criança”.

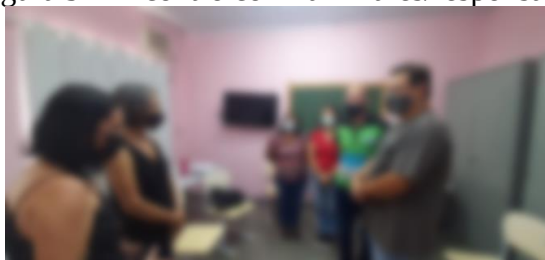
Duas perguntas nortearam o encontro:

1 – O que você espera do trabalho que será desenvolvido neste semestre?

2 – Como você pode contribuir com o trabalho?

Objetivos: apresentação dos membros do grupo, esclarecimento de objetivos do acompanhamento da criança, levantamento de expectativas, esclarecimento de dúvidas, conscientização acerca da importância da parceria entre CAA, família, escola e destacar que a criança também tem seu papel nessa “teia” de relações e múltiplas determinações envolvidas na construção e enfrentamento da queixa escolar.

Figura 9 - Encontro com familiares/responsáveis.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 10 - Encontro com familiares/responsáveis



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 11 - Quebra-cabeça confeccionado pela equipe utilizado para demonstrar o trabalho coletivo.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

2º encontro - Participação dos familiares/ responsáveis

Atividade: Dinâmica “batata quente” que demonstra a importância de possibilitar condições objetivas de desenvolvimento à criança, sensibilizar os responsáveis quanto às habilidades das crianças e o seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento delas.

Metodologia e materiais: Caixa com perguntas, foi realizada “batata quente”, utilizando música enquanto os participantes passavam a caixa uns para os outros, quando a música foi interrompida, o participante que estava segurando a caixa, retirou uma folha de papel com uma pergunta norteadora. Foi solicitado que falasse uma habilidade da criança, três características positivas da criança, o que o responsável admira na criança, a maior dificuldade da criança e como o responsável pode ajudar nessas dificuldades.

Objetivos: Favorecer a interação entre os membros do grupo, possibilitar reflexões acerca das habilidades da criança e importância em dar elogios, motivar, ser afetivo e discutir a respeito do papel da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Avaliar a concepção da família ou responsável sobre sua participação no processo de aprendizagem do estudante, intervir possibilitando informações e reflexões com objetivo de formar novas concepções.

Figura 12 - Familiares/responsáveis participando da dinâmica.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

3º encontro - Criança e família/responsável

Atividade: vivência com jogo utilizando as figuras do jogo “lince” e um tabuleiro de trilha.

Metodologia e materiais: Cada familiar/responsável e criança formaram uma equipe e participaram do jogo “Lince” e “Trilha”, com objetivo de trabalhar a relação entre criança e responsável e conscientizar a respeito do potencial e habilidades da criança.

Objetivos: Avaliar e desenvolver a melhora no vínculo entre criança e o familiar/responsável, possibilitar situações que favoreçam a confiança e a cooperação entre ambos, conscientizar a respeito do potencial e habilidades da criança. Avaliar e desenvolver funções psíquicas superiores: Atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos. Trabalhar as relações sociais, e regras de convivência. Possibilitar o desenvolvimento do autocontrole da conduta em situações que precisa esperar sua vez, respeitar a vez do outro e se relacionar com os participantes.

Figura 13 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade ludopedagógica.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

4º Encontro - Participação de familiares e responsáveis junto com as crianças.

Atividade: Confeção de massa de modelar.

Metodologia e materiais: Utilizado cartaz com receita escrita e outro cartaz com a receita representada por imagens. Depois de confeccionado a massa, todos fizeram a modelagem livre e depois seguiram as consignas e deram forma a letras, palavras, etc.

Objetivos: Avaliar e intervir nos aspectos relacionados ao processo de aquisição da leitura e escrita, avaliar e intervir nos processos de aquisição do pensamento lógico matemático, compreensão e interpretação da receita, Quantidades e formas de quantificar e padronizar a receita. (colheres, xícara, etc). Avaliar e intervir nas habilidades de manipulação e modelagem da massa de modelar. (aspectos psicomotores, planejamento, execução, modelagem).

Avaliar e possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: Atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos. Trabalhar a convivência e regras sociais. Desenvolver o autocontrole da conduta.

Figura 14 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade com massa de modelar



Fonte: arquivo pessoal da autora.

5º Encontro - Criança e família/responsável

Atividade: Pintura livre com tinta guache

Metodologia e materiais: Foi proposto a pintura de um desenho livre com tinta guache no mesmo suporte (cartolina) entre a criança e a família/responsável, utilizando o lápis e o pincel como “riscador”.

Objetivos: Avaliar as habilidades do estudante para planejar, executar o desenho e a pintura com tinta. Avaliar e intervir nos aspectos psicomotores, conceitos de cor e outros que surgem na execução do desenho. Avaliar e intervir na relação entre o estudante e seu familiar ou responsável enquanto fazem a pintura juntos. Desenvolver funções psicológicas superiores: Atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos. Trabalhar a convivência e as regras sociais. Desenvolver o autocontrole da conduta e o manuseio adequado do pincel, pois o próprio objeto carrega em si um modo específico de ser utilizado, pois o pincel é objeto e conteúdo ao mesmo tempo.

Figura 15 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade de pintura.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 16 - Familiares/responsáveis e estudantes em atividade de pintura.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Estes encontros iniciais com a participação das crianças e seus familiares/responsáveis, nos tem mostrado o quanto é pertinente e assertiva a crítica realizada por autores da psicologia escolar e dirigida aos profissionais que realizam avaliação tradicional que pouco envolvem os pais no processo, focando apenas na criança. A equipe do CAA, passou a incluí-los de forma participativa nos encontros pela observação de que as ações voltadas apenas para a criança não eram suficientes para possibilitar mudanças nas relações familiares e pouco os afetavam. Verificamos que era imprescindível que eles vivenciassem situações junto com seus filhos, netos, etc, brincando, jogando, dialogando, fazendo tarefas, lendo histórias e outras atividades. Pois as orientações verbais, apenas no plano do diálogo, não atingiam a consciência dos familiares/responsáveis.

Tendo apresentado a atuação interdisciplinar do CAA, seguiremos compartilhando e discutindo a atuação do psicólogo na avaliação da queixa escolar, ilustrando com imagens de momentos do processo de intervenção avaliativo-formativo desenvolvido junto aos estudantes encaminhados pelas escolas. As imagens demonstram momentos de encontros com os estudantes, nos quais foram realizadas atividades ludopedagógicas.

7.6 Processo de intervenção avaliativo-formativo ludopedagógico com os estudantes

Nesta seção apresentaremos de forma descritiva, como tenho realizado o trabalho com os estudantes encaminhados pelas escolas da rede municipal, utilizando as atividades ludopedagógicas.

O trabalho acontece em encontros semanais, nos quais são organizados grupos de estudantes, utilizando o critério de ano/série em que estão matriculados. Os estudantes participam dos grupos no horário contrário ao da escola, no contraturno e vão acompanhados

dos familiares/responsáveis, que em alguns encontros participam junto ou não, dependendo do planejamento da equipe. Os encontros têm duração de 50 minutos a 1 hora, seguidos de um lanche, depois os estudantes participam do grupo planejado por uma profissional de outra área, fonoaudiologia ou terapia ocupacional.

Abaixo expomos um quadro, contendo as características identificadas nos estudantes, os temas que destacamos em decorrência dessas características e algumas propostas de intervenção. Ressaltamos que a partir da concepção histórico-cultural, entendemos o psiquismo operando de forma interfuncional, por isso, as relações do estudante, suas vivências, produzem e alimentam tais sentimentos, pensamentos e ações. Portanto, a organização em temas e sugestão de atividades, são feitas para auxiliar no planejamento e na intencionalidade do trabalho, considerando que no plano do pensamento da psicóloga, são compreendidas em relação.

As atividades ludopedagógicas possibilitam avanços no processo de aprendizagem dos estudantes, pois ao prestar atenção nos personagens e no enredo de uma história, dialogar e representar por um desenho o que mais lhe chamou a atenção, participar da confecção de um fantoche, são tarefas que movimentam o psiquismo da criança.

Quadro 13 - Características dos estudantes e propostas de atividades.

Características identificadas	Temas	Atividades ludopedagógicas
Autoestima baixa	Identidade	“Quem sou eu?”- confecção de um livro com colagem e desenho.
Autoconceito pobre	Identidade	Confecção boneco de EVA, fantoches.
Insegurança	Emoções/sentimentos	Dados dos sentimentos, jogos.
Ansiedade/inquietação	Relações sociais/estudo	Jogos, massa de modelar.
Desatenção	Relações sociais/estudo	Jogo memória, dobradura.
Indisciplina/agressividade	Emoções/sentimentos	Jogo dos sentimentos.
Apatia, negativismo	Emoções/sentimentos	Histórias, desenho e pintura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6º Encontro – Criança - 1º semestre

A partir do sexto encontro, o processo de intervenção avaliativo-formativo passa a ser realizado pela psicóloga em um horário agendado e em seguida, por outra área.

Atividade ludopedagógica 1- Confecção do palito de sorvete com nome da criança.

Metodologia e materiais: Cada criança escreveu seu nome no palito de sorvete e escolheu um “emoji” que representava o sentimento que estava sentindo naquele momento. Cada criança explicou o motivo de sua escolha. Foi explicado que poderia escolher um sentimento em todos os encontros.

Atividade ludopedagógica 2- Confeção do livro “quem sou eu?”

Metodologia e materiais: Foi confeccionado um livro “quem sou eu?” a partir de frases incompletas elaboradas previamente pela psicóloga pesquisadora e entregues às crianças, digitadas em recortes de papel. As frases serviram como roteiro para a elaboração de um livro, com recortes e colagens de revistas e desenhos feitos pela criança. Foi possível responder por meio da escrita ou representar e ilustrar utilizando desenhos. (variando de acordo com as habilidades já conquistadas pela criança). Ao final, cada criança contou sua história para os demais e levou o livro para casa para mostrar à sua família.

Objetivos: Avaliar e possibilitar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores: Atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos. Favorecer a apresentação das crianças para o grupo e para a psicóloga. Trabalhar as relações sociais no grupo e regras. Possibilitar o desenvolvimento do autocontrole da conduta e capacidade de pensar e verbalizar para os outros a história do livro. Possibilitar que a psicóloga pesquisadora identifique as capacidades conquistadas, seu desenvolvimento real e o que ainda precisa ser desenvolvido, quais atividades consegue realizar sozinha ou com ajuda e seu desempenho depois de ter recebido o auxílio.

Figura 17 - Quadro dos sentimentos confeccionado pela psicóloga-pesquisadora.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Roteiro de frases: *eu sou assim, eu gosto de comer, gosto de brincar de, gosto de assistir ou jogar, eu não gosto de, eu quero...*

Figura 18 - Estudantes confeccionando livro.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para discutirmos o processo de avaliação interventivo formativo, utilizaremos um caso de um estudante do sexo masculino, encaminhado ao CAA por apresentar queixa de problema de aprendizagem e comportamento. Para a discussão e análise, utilizaremos os dados da queixa escolar, queixa da família, reunião com os profissionais da escola, visita escolar, devolutivas para família e para escola, além de momentos dos encontros de avaliação e intervenção realizados com o estudante.

7.7 Processo de intervenção avaliativo-formativo: O caso Leonardo

Nesta seção faremos um estudo do caso de um estudante do sexo masculino, que desde o período em que foi encaminhado ao CAA tinha entre 04 anos de idade, no entanto, permaneceu conosco até completar 08 anos de idade, pois seu processo de intervenção sofreu interrupções por conta de problemas familiares e, sobretudo por conta da Pandemia de Covid19. O nome do estudante foi modificado para não ser identificado, por isso, adotamos o nome fictício de “Leonardo”. Importante esclarecer o critério de escolha deste caso, haja vista tantos que acompanho, mas a escolha se deu por alguns motivos, sendo: 1) O encaminhamento foi realizado quando o estudante estava na Educação Infantil. 2) L. foi avaliado por uma psicóloga clínica. 3) O estudante foi diagnosticado com TEA. 4) Interrupções devido a pandemia da Covid-19. Consideramos esses eventos relevantes para ilustrar as discussões que temos encaminhado desde o início dessa tese.

No quadro abaixo, demonstramos de forma cronológica, como ocorreu o processo de acompanhamento com o estudante, pois devido a pandemia, houve momentos de

descontinuidade, mas que são importantes para refletirmos as implicações destas determinações em seu processo de desenvolvimento.

Quadro 14 - Dados sobre o acompanhamento com o estudante.

Leonardo - 04 anos	Maternal II - 2018	Encaminhamento da queixa escolar ao CAA.
Leonardo - 05 anos	Pré I - 2019	Aguardando em lista de espera do CAA.
Leonardo - 06 anos	Pré II - 2020	Entrevista com família (genitora) Interrupção no processo devido a pandemia Covid-19.
Leonardo - 07 anos	1º ano - 2021 (De setembro a novembro).	Processo de avaliação interventivo formativo atividades ludopedagógicas.
Leonardo - 08 anos	2º ano - 2022 (De março a novembro).	Processo de avaliação interventivo formativo atividades ludopedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O processo de acompanhamento iniciou-se com o encaminhamento do estudante ao CAA, realizado pela escola, quando L. estava matriculado no maternal II. Destacamos abaixo, alguns aspectos da queixa escolar acerca do estudante. Pois partimos do acolhimento e análise da queixa escolar, pois assim como Franco (2009), entendemos a queixa como síntese de múltiplas determinações, não tomando-a como “pronta”, mas que necessita ser estudada em seus elementos constituintes.

7.7.1 Queixa escolar resumida

O estudante foi encaminhado ao CAA no ano de 2018, aos 04 anos de idade, quando estava matriculado no maternal II, em uma escola de Educação Infantil. Segundo o relatório de encaminhamento feito pela professora, L. apresentava dificuldade na fala, não tinha noção do perigo, era inquieto e chorava quando queria um brinquedo. Falava sozinho com os brinquedos, apresentava resistência em sentar-se à mesa, fazia birra quando era contrariado, demonstrava um choro sofrido, não participava dos momentos de roda, mas prestava atenção no que estava sendo realizado.

Refletindo sobre os aspectos destacados pela escola, verificamos que as queixas apresentadas, como a “*dificuldade na fala, não tinha noção do perigo, era inquieto e chorava*

quando queria um brinquedo. Falava sozinho com os brinquedos”, considerando o período do desenvolvimento da criança, ainda não justificam a necessidade de um encaminhamento para avaliação. Pois o autocontrole da conduta e as habilidades de comunicação são desenvolvidas em atividades sociais, e esperar que crianças que frequentam o maternal já tenham conquistado essas habilidades, revela-se uma concepção biologizante acerca do processo de desenvolvimento. Como se tais habilidades fossem adquiridas naturalmente. Como analisa Martins (2013, p.43)

Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Neste sentido, ressaltamos o papel do educador e do professor, pois segundo Vygotsky (1995) a criança aprende em relação social, sendo que nas relações com o sujeito mais desenvolvido, ela se apropria dos significados sociais e nesse processo, ela desenvolve as funções psicológicas superiores, dentre elas, a linguagem, além de sua atenção voluntária, autocontrole da conduta e imaginação.

Para nos aprofundarmos no estudo da queixa escolar, apresentaremos o relatório elaborado pela professora do estudante, que nos foi anexado junto ao encaminhamento.

7.7.2 Relatório de encaminhamento ao CAA (17/09/2018)

“O aluno ao iniciar o ano, apresentou boa interação. Estava sempre sério, não sorria, calmo, brincava sozinho, às vezes se juntava em pequenos grupos, quase não conversava e quando falava algo tínhamos dificuldade em compreender sua fala”.

Com o passar dos dias e dos meses, o aluno pronunciava palavras soltas e cantava pedaços de músicas, cantadas em roda, mesmo que não permanença sentado na mesma. O aluno gosta de ficar deitado no chão, brinca debaixo da mesa, às vezes sobe em cima da mesa, não apresenta ter medo e nem noção de perigo. Na maioria das vezes, apresenta-se inquieto, grita, chora quando quer um brinquedo. O aluno conversa com seu brinquedo como se fosse seu amigo imaginário.

O aluno gosta de ouvir histórias. Apresenta resistência para guardar seus brinquedos e auxiliar na organização da sala. Não gosta de permanecer em ambientes fechados. Tem preferência por correr, gosta de puxar a motoca, mas não se senta nela. Gosta de assistir vídeos

e sempre prefere o mesmo. Não gosta de usar o banheiro, fica nervoso quando um dos responsáveis (professor ou educador) tenta levá-lo ao banheiro, faz as necessidades fisiológicas em lugar que tenha terra. Apresenta resistência em sentar-se à mesa para se alimentar, algumas vezes aceita “caldinhos” com um pouco de arroz. O aluno não aceita ser contrariado, quando contrariado faz birras, choraminga e grita. Nota-se que o choro é sofrido, choro de perda.

No terceiro bimestre percebemos muitas mudanças, grandes progressos. O aluno iniciou tratamento psicológico uma vez por semana e fonoaudiológico, uma vez a cada dois meses. Sua fala está mais clara, está tendo um bom desenvolvimento na linguagem, pronuncia pequenas frases, algumas ainda incompreensíveis.

O aluno ainda prefere brincar sozinho e com um carrinho. É observador, presta atenção quando estamos na roda, organizando a rotina do dia, mesmo que não esteja na roda, está sempre observando e prestando atenção. Ele não participa sentado na roda. O aluno consegue localizar os objetos na sala, manuseia os livrinhos e conversa com as figuras, algumas vezes participa das atividades, principalmente quando as atividades são com tinta guache, colagem, amassar papéis ou picá-los. O aluno ainda não se preocupa com o espaço limitado da atividade (desenho), necessita realizar a atividade acompanhado de um adulto. Identifica cores, formas geométricas, sabe contar até 10 (quantidade), reconhece os seus pertences e objetos da sala. O aluno ainda não memorizou o nome de todos os amigos da sala, reconhece o nome de alguns. O aluno tem demonstrado estar mais alegre, sorri, faz carinhos, gosta de receber carinhos. Solicita auxílio. Ainda necessita estar com um carrinho nas mãos. Ainda não gosta de ser contrariado”.

7.7.3 *Informações contidas na ficha de encaminhamento do estudante:*

O estudante não faltava, era assíduo. A professora informou que adotou as estratégias em sala de aula, roda de conversa, contação de história, atividades individuais e em grupo, brincadeiras livres e dirigidas, músicas. Foi anexado um desenho da família feito por L. O desenho não possui figuras estruturadas, não apresenta formas, apenas rabiscos e a professora escreveu os nomes das pessoas da família. Também foram anexadas duas fotografias de L. sendo, uma puxando a motoca no parquinho e outra em sala de aula, sentado na cadeira, fazendo atividade, rasgando papéis coloridos e colando dentro de um círculo.

7.7.4 Reflexão e análise da queixa escolar

Refletir acerca dos elementos apresentados na queixa se faz fundamental, pois possibilita entendermos como a professora e/ou a escola, compreende e se relaciona com o estudante, quais são suas crenças e expectativas quanto ao seu aprendizado. Também nos apresenta algumas informações sobre o estudante, a respeito de suas habilidades para se relacionar com as pessoas, sejam os adultos e as crianças, quais são suas motivações, suas habilidades para brincar, se expressar, etc. Sabemos que essas informações estão sendo transmitidas pelo “olhar” da professora, o que deve ser considerado para que no momento em que encontrarmos o estudante “concreto”, possamos verificar a discrepância dessas informações frente ao sujeito real.

Neste sentido, destacamos, que não tomamos a queixa escolar como uma verdade pronta, acabada, mas como o ponto de partida, para um processo de observação, análise e intervenção, que só cumprirá seu papel humanizador, se ao final desse processo, engendrar transformações na relação da professora com o estudante e do “lugar” em que ele ocupava na escola.

Sobre as **relações sociais**, a professora expõe como o estudante, na época em que foi feito o encaminhamento, se relacionava com o grupo da sala de aula. *Estava sempre sério, não sorria, calmo, brincava sozinho, às vezes se juntava em pequenos grupos[...]* Vemos, que o estudante não se relacionava o tempo todo com as demais crianças, mas estava se aproximando aos poucos, pois a professora relata que ele às vezes procurava grupos pequenos. Consideramos que na época em que o estudante se encontrava, não poderíamos atribuir sua forma de se relacionar a um problema de socialização. Mas, esta informação é importante para acompanharmos como o estudante foi, ao longo do tempo, desenvolvendo as suas habilidades para se relacionar socialmente.

Quanto a **linguagem**, a professora relata que [...] *quase não conversava e quando falava algo tínhamos dificuldade em compreender sua fala. Com o passar dos dias e dos meses, o aluno pronunciava palavras soltas e cantava pedaços de músicas, cantadas em roda[...]*. Pelo relato da professora, identificamos que o estudante estava apresentando avanço no processo de desenvolvimento da linguagem, demonstrando que a professora, ao desenvolver sua prática pedagógica, por meio de músicas e outras atividades, incidiu na zona de desenvolvimento proximal, pois no início ele conversava pouco e ao tentar se comunicar, as palavras eram ininteligíveis. Sendo que posteriormente, por meio do ensino, conseguiu pronunciar mais palavras e cantar acompanhando as músicas.

Quanto ao **autocontrole da conduta e aspecto motor**, foi exposto que [...] *O aluno gosta de ficar deitado no chão, brinca debaixo da mesa, às vezes sobe em cima da mesa ... Não gosta de permanecer em ambientes fechados. Tem preferência por correr, gosta de puxar a motoca, mas não senta nela [...] Na maioria das vezes, apresenta-se inquieto [...]*. A partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, propostos por Vigotski (1998), Leontiev (1978), podemos compreender a conduta do estudante nos baseando em alguns conceitos, por exemplo, de que o autocontrole se aprende e se desenvolve em atividades sociais. Compreendemos, tomando a teoria da periodização do desenvolvimento psicológico, de que as ações de ficar sentado à mesa da sala de aula, para fazer tarefas, não correspondem às necessidades no estágio do desenvolvimento no qual o estudante encontra-se, pois a atividade de estudo ainda não se configurou como atividade principal para ele.

As ações de correr, puxar a motoca, correspondem às necessidades de L. no estágio de desenvolvimento no qual se encontra, possivelmente, iniciando a atividade de jogo de papéis sociais, realizando uma imitação. Como a professora não conversou e não perguntou a ele por que estava puxando a motoca, ou seja, não se propôs a investigar o sentido dessa ação para L., o que ela representa para ele. Pois pode ser que ele estivesse imitando alguém, por exemplo, levando um cachorro para passear? Como sabemos, não interpretamos as ações das crianças de forma abstrata, ou correríamos o risco de cometermos psicologismos. Prática comum na psicologia tradicional. Se faz necessário entender as ações dentro do contexto e quando são realizadas, observando e dialogando com a criança.

Consideramos de grande relevância para uma avaliação embasada nos fundamentos histórico-culturais, identificarmos as motivações da criança, ou **motivos**, quais são suas necessidades, e como tem vivenciado o contexto escolar. Vemos que a professora informa que L. *“gosta de ouvir histórias. [...] Gosta de assistir vídeos e sempre prefere o mesmo”*. Esta preferência de L. pode estar relacionada a necessidade de se apropriar do conteúdo e dos personagens das histórias e dos vídeos, pois a criança se apropria dos conteúdos, dos conceitos transmitidos nestas objetivações, o que enriquecerá seu repertório de significações. Lhe possibilitando novos conteúdos para imitar e, posteriormente, representar durante o jogo de papéis sociais Elkonin (1987). Assim como, desenvolvendo de forma qualitativa, suas funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky (1995;2018).

Neste sentido, Pasqualini (2016, p. 97) explica como a ação de ouvir uma história possibilita desenvolvimento das funções psicológicas, pois “coloca em movimento a atenção (concentrar-se na história), o pensamento (compreender a narrativa) e a memória (registrar para posterior reprodução) da criança, isso sem falar na própria linguagem”.

Vemos que a professora identificou mudanças, especialmente na **linguagem** do estudante, mas fica evidente que ela atribuiu o avanço aos atendimentos clínicos, na área da psicologia e fonoaudiologia, que L. passou a frequentar, mesmo sendo atendimento semanal e o outro a cada dois meses. Não atribuindo importância ao papel social e humanizador da escola, na qual o estudante participa todos os dias. *“No terceiro bimestre percebemos muitas mudanças, grandes progressos. O aluno iniciou tratamento psicológico uma vez por semana e fonoaudiológico, uma vez a cada dois meses. Sua fala está mais clara, está tendo um bom desenvolvimento na linguagem, pronuncia pequenas frases, algumas ainda incompreensíveis”*. Fato que ilustra a constatação de Collares e Moysés (1994) acerca da invasão da concepção clínica no espaço escolar.

Quanto a **percepção e atenção voluntária**, a professora destaca que o estudante demonstra estar atento aos acontecimentos da rotina escolar, mesmo quando não tem uma participação ativa neles. *“É observador, presta atenção quando estamos na roda, organizando a rotina do dia, mesmo que não esteja na roda, está sempre observando e prestando atenção”*. Esta informação é importante, pois podemos refletir que L. está desenvolvendo sua atenção e ao observar o que acontece, mesmo não participando ativamente, amplia sua compreensão acerca dos conteúdos da vida humana, como afirma Elkonin (1998). Assim como, ao observar as ações e as palavras da professora, aprende conceitos, hábitos, atitudes, valores, conforme expõe Saviani (2013).

Em relação as **emoções e sentimentos**, vemos que L. apresentou mudanças significativas no relacionamento com as pessoas, demonstrando afeto por meio de sorriso, gestos de carinho e solicitando ajuda da professora, *“O aluno tem demonstrado estar mais alegre, sorri, faz carinhos, gosta de receber carinhos. Solicita auxílio”*.

Outro aspecto relevante quanto às **motivações** do estudante, refere a professora que ele [...] *manuseia os livrinhos e conversa com as figuras, algumas vezes participa das atividades, principalmente quando as atividades são com tinta guache, colagem, amassar papéis ou picá-los*. Estas atividades realizadas na educação infantil, como colagem, recorte, pintura, dentre outras, ocupam um lugar ainda acessório no ensino, como forma elementar e embrionária, mas que tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, como ressaltam (Pasqualini; Eidit, 2016).

A análise da queixa apresentada pela professora nos possibilita identificar que o estudante apresentou avanços em seu processo de desenvolvimento, se compararmos com o relato das ações de L. no início do ano letivo, até o relato do 3º bimestre, quando foi realizado o encaminhamento para o CAA. No entanto, nos revela uma carência de conhecimentos

histórico-culturais sobre o desenvolvimento infantil e acerca da importância da intencionalidade pedagógica em seu trabalho com o estudante, especialmente nos momentos de brincadeira. Sobre a intermediação entre psicologia e pedagogia, Pasqualini (p. 43) ressalta

De acordo com Rubinstein, o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança. Por sua vez, o objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino. Considerando a natureza histórico-cultural do desenvolvimento psíquico da criança, podemos dizer que o processo pedagógico é condição para que esse desenvolvimento aconteça. Ao mesmo tempo, considerando que os processos pedagógicos intervêm sobre diferentes níveis do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição para seu planejamento.

A autora ressalta a importância do professor ou educador se apropriar dos conhecimentos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, para que ao elaborar o planejamento, proponha tarefas condizentes com o estágio do desenvolvimento do estudante e incida na zona de desenvolvimento proximal.

7.7.5 Acompanhamento do caso de Leonardo (2019-2020)

Importante destacar, que no ano de 2019, o estudante foi estudar em outra escola, devido a mudança de ciclo. A gestão da escola nova procurou a família e insistiu que fosse realizada uma avaliação clínica, o que levou a família procurar avaliação com o neuropediatra e com uma psicóloga de uma clínica particular. A criança aguardou na lista de espera do C.A.A. até o final do segundo semestre de 2019, quando foram iniciados os procedimentos de atualização de dados com a escola. Sendo que, no mês de fevereiro de 2020, a genitora compareceu para a reunião inicial e assinou um termo de compromisso.

Em março de 2020, foi possível realizar a entrevista com a família, na qual, compareceu a genitora. Ela relatou que o filho havia sido avaliado por uma psicóloga particular e por um médico neuropediatra. Os profissionais concluíram a Hipótese Diagnóstica de TEA, Transtorno do Espectro Autista. Diante do diagnóstico a gestão da escola encaminhou o estudante para o Atendimento Educacional Especializado, (AEE).

Devido a pandemia da Covid-19, o processo de avaliação não pôde ser realizado, pois foram decretadas as regras para o distanciamento social. Foram disponibilizadas atividades para a família desenvolver com L. utilizando a plataforma *Google Classroom*, mas mesmo com tentativas de contato por telefone, a genitora se recusou e não realizou nenhuma atividade. Em todos os contatos feitos por mim, a genitora demonstrou-se muito resistente, em algumas situações, a entonação da voz foi rude.

7.7.6 Avaliação psicológica particular- (realizada em janeiro de 2019)

Descrição da demanda - *“Em decorrência dos problemas comportamentais, irritabilidade, dificuldades de lidar com frustração, dificuldade de interação, linguagem e comunicação social recíproca, dificuldades de aprendizagem e linguagem, dificuldades de funcionamento adaptativo na escola, no convívio familiar e social”.*

Métodos e técnicas utilizados na avaliação: Entrevista familiar, observação clínica individual, jogo diagnóstico, Colúmbia (CMMS) Escala de maturidade mental Colúmbia.

Resultados: índice de maturidade mental 4 anos e 0-6 meses - dentro do padrão de referência compatível com idade cronológica.

Funções perceptivas:

Organização percepto-motora – leves déficits

Percepção visual e integração perceptiva – leves déficits

Organização temporal – déficits

Discriminação perceptiva – bom desempenho

Resultados da observação clínica/jogo diagnóstico

“Apresentou marcantes dificuldades de interação, com comportamentos impulsivos e agitação. Dificuldade significativa de responder aos estímulos e interação lúdica oferecida. Comprometimento dos recursos simbólicos, imaginação, imitação, representação e criatividade esperados para a idade, além de dificuldade em manter sequenciamento, tema e organização. Apresentou baixíssima frequência de interesse em executar as tarefas propostas. Dificuldade de estabelecer interação e comunicação social recíproca, significativo comprometimento da imagem gráfica devido ao rebaixamento cognitivo e as dificuldades de recursos lúdicos responsáveis pela formação da imagem mental”.

Conclusão: Características do Transtorno Global do desenvolvimento, associado a TDAH forma combinado.

7.7.7 Análise da avaliação psicológica

Verificamos que foi realizada avaliação psicológica “tradicional”, pois a queixa levada pela família não foi analisada, os instrumentos utilizados foram testes padronizados,

sendo que os resultados dos testes foram decisivos para a conclusão diagnóstica. Não foi realizado nenhum tipo de contato com a escola e nem solicitado um relatório escolar. Além da aplicação de testes, foi feita entrevista com a genitora, mas apenas com finalidade de coleta de dados, não foi realizada intervenção por meio de orientações.

A avaliação lúdica, baseou-se na observação, sem mediação da psicóloga. A devolutiva do psicodiagnóstico, não ocorreu em formato de reunião, por meio do diálogo com os pais, apenas foi entregue o laudo, o que gerou dúvidas na família e sofrimento acerca do diagnóstico de TEA. Neste sentido, a avaliação psicológica baseou-se na psicometria, não possibilitou que a escola ressignificasse a queixa escolar, não contribuindo para a formação de condições objetivas favoráveis ao processo de aprendizagem do estudante.

Entrevista com a família (Realizada em 19/02/2020) compareceu a genitora.

Queixa da família: A genitora relatou que a criança *“tem dificuldade em aceitar as regras, se nega realizar. Não tem dificuldade para aprender, mas quando vai fazer a tarefa, reclama que o braço dói. Já teve troca na fala, mas não tem mais, fez fono”*.

Consideramos a entrevista um instrumento muito importante nesse processo de conhecer a história de vida do estudante, desde a concepção, o período de gestação, suas condições de nascimento, saúde, características de seu desenvolvimento como um todo, a organização familiar, rotina da criança, suas brincadeiras, escolarização, sexualidade, antecedentes familiares, dentre outros.

No momento da entrevista, temos a possibilidade de questionar e ouvir a família sobre a queixa escolar, quais informações ela conhece, se a família percebe na criança as dificuldades geralmente apresentadas na queixa. Perguntamos a queixa da família, desde quando identificaram as dificuldades, quais habilidades observam na criança, como e quem ajuda na execução das tarefas de casa, etc.

Além das informações que a família transmite verbalmente, ficamos atentos às ações da pessoa durante a entrevista, como interação, suas habilidades de compreensão, comunicação, quais sentimentos demonstra ao se referir sobre o estudante, a aparência física, vestuário, temperamento, humor, etc.

As expectativas em relação à aprendizagem do estudante e o sentido que a família atribui à escola e ao conhecimento, o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, são informações relevantes no processo de investigação das determinações das queixas de dificuldade de aprendizagem e de comportamento escolar.

Estes são alguns aspectos importantes que conseguimos identificar durante a entrevista familiar, mas durante a apresentação da entrevista realizada com a genitora de L., faremos mais alguns apontamentos.

O protocolo de entrevista utilizado possui um roteiro estruturado em eixos, como: dados da família, composição familiar, condições de moradia, situação econômica, queixa da família, saúde, gestação, nascimento, desenvolvimento, rotina, sono, escolaridade, sexualidade, antecedentes familiares e lazer em família.

Ressaltamos que por se tratar de uma avaliação psicológica embasada na teoria histórico-cultural, não evidenciamos informações referentes à gestação, nascimento, e desenvolvimento, como ocorre nas avaliações tradicionais. Que buscam problemas congênitos, intercorrências no momento do parto, ou pós-parto e tentam encontrar problemas ou atrasos nos chamados “marcos” do desenvolvimento, para relacionar diretamente a queixa de dificuldade de aprendizagem. Não descartamos tais informações, mas entendemos que as condições materiais de vida, as vivências sociais, podem superar por incorporação os aspectos biológicos.

A psicologia tradicional utiliza a entrevista como um instrumento para investigar a existência de problemas orgânicos que justifiquem as causas do “não aprender”, como evidencia Patto (1987). Souza (2005) critica a forma como os psicólogos realizam a entrevista com as famílias nos casos de queixa de dificuldade de aprendizagem, pois as informações sobre a vida da criança não contribuem para a compreensão do caso e nem sobre os motivos do encaminhamento. A autora afirma

A leitura dos prontuários da entrevista de triagem não nos dá elementos para construir uma imagem da criança encaminhada. Vemos presente uma série de dados que se somam tais como: “andou aos dois anos, teve convulsão febril aos oito meses, a gravidez foi indesejada, viveu vários momentos de hospitalização em função de problemas de saúde”. Essas informações nos permitem enxergar fragmentos da história de vida desta criança, sem que se articulem de maneira a auxiliar a compreensão dos motivos do encaminhamento (SOUZA, 2005, p. 84).

Em acordo com as autoras, os primeiros eixos de nossa entrevista buscam compreender a família, sua composição, as condições de moradia, situação econômica, dentre outros aspectos, para identificar as condições reais de vida do estudante, para depois, investigar os demais dados de sua história. Após estas exposições, apresentaremos e discutiremos as informações observadas na entrevista. Ressaltamos, que além de possibilitar informações, o momento de entrevista também se configura como momento avaliativo e interventivo, pois quando identificamos hábitos ou ações que não são desenvolventes, dialogamos e orientamos a família acerca da necessidade de mudança, ou seja, de adotar novas práticas. Tais orientações e intervenções, tornam esse momento também formativo.

1- Dados da família - (Composição familiar, condições de moradia e situação econômica) – Os pais do estudante são casados, as condições da moradia são adequadas, a casa é própria, possui 07 cômodos, construída de alvenaria, com água encanada, rede de esgoto e energia elétrica. Residem na casa o genitor de 39 anos, a genitora de 41 anos, o estudante Leonardo, com 05 anos e um irmão por parte de mãe de 16 anos. A mãe foi casada anteriormente e teve dois filhos, o que reside na casa, de 16 anos de idade, e o outro que tem 23 anos, que reside em uma república na cidade, pois é estudante de um curso de graduação. Quando a entrevista foi realizada, a mãe estava desempregada e a renda familiar era de R\$2.500,00 e não recebiam nenhum benefício ou auxílio social. Abaixo expomos o quadro com os dados da família do estudante:

Quadro 15 - Dados da família do estudante.

Grau de parentesco	Idade	Profissão	Salário	Escolaridade
Mãe	41 anos	Desempregada		Ensino médio completo
Pai	39 anos	Marceneiro	R\$ 2.500,00	Fundamental II incompleto
Irmão	16 anos	Estudante		Ensino médio (cursando)
Irmão	23 anos	Estudante		Ensino superior (cursando)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2- Saúde - (Informações clínicas, doenças, tratamentos) - Não apresentou problemas de saúde, nunca passou por cirurgia, não tem problemas visuais, teve alergia a lactose, mas melhorou. Avaliado por neuropediatra, fez ressonância magnética do encéfalo no ano de 2019. Resultado: “*Encéfalo sem alterações significativas*”. Foi avaliado por uma psicóloga particular que concluiu um comprometimento cognitivo de 6 meses. A hipótese diagnóstica da profissional foi de Transtorno global de desenvolvimento (TGD), associado a Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Recebeu atendimento fonoaudiológico.

3- Gestação - A gravidez foi planejada, a mãe recebeu bem a notícia, tinha 35 anos e tinha expectativa de ter uma menina. Não houve intercorrências durante a gestação, não teve problemas de saúde e nem psicológicos. Foi observado que a genitora demonstrou sentimentos de frustração por não ter tido uma filha, pois já tinha dois filhos de um primeiro relacionamento. Esse sentimento foi identificado em outros momentos do processo, quando a mãe expressou em

uma reunião, que a responsabilidade de acompanhar e ajudar nas tarefas de casa, era do marido, pois ela já tinha sido mãe, “*esse é o filho dele*”.

4- Nascimento - Parto cesária, nasceu com 9 meses completos, com peso e comprimento adequados, nasceu roxo e não chorou, ficou um dia em observação na incubadora, pois “*nasceu cansado*”. A mãe não soube relatar com detalhes como foi o parto, mas segundo suas informações, possivelmente, houve quadro leve de anóxia neonatal, pois apresentou cor roxa e ficou na incubadora. Para nossa avaliação, não enfatizamos este acontecimento, pois compreendemos que os fatores biológicos representam apenas uma das múltiplas determinações que constituem o sujeito.

5- Desenvolvimento - Mamou no seio até os nove meses, usou mamadeira até 2 anos e meio. Era um bebê tranquilo, começou andar com um ano. Começou a falar com um ano, mas falava muito enrolado, “*teve problema na fala*”. Usou fralda até os dois anos e o desfralde foi tranquilo. Quanto ao desenvolvimento, consideramos mais significativo, as queixas de dificuldades no processo de apropriação e objetivação da linguagem.

6- Rotina - Brinca em casa com o cachorro, assiste TV e brinca na terra. Antes só brincava sozinho, mas começou brincar com outras crianças, prefere as crianças maiores. Gosta de brincar de carrinho. Não tem celular, mas assiste desenho no celular da mãe, ela tenta restringir o tempo de uso. Tem rotina em casa. Não tem autonomia nas atividades da vida diária, não troca de roupa sozinho, não toma banho sozinho, a mãe coloca comida na boca dele. Verificamos que os genitores, mantêm hábitos não desenvolvendo em relação às atividades da vida diária, fazendo tudo pelo filho, não ensinando e não possibilitando condições de que ele aprenda e conquiste autonomia. No momento da entrevista foi feita orientação acerca da necessidade de mudança nestes aspectos. A avó relatou, posteriormente, que a genitora começou ensinar o filho a se trocar e se alimentar sozinho.

7- Sono e alimentação - Dorme bem à noite, mas o sono é agitado, vai para a cama às 23h. Tem medo de dormir sozinho e do escuro, dorme na cama com a mãe, o pai dorme na cama dele. Não se alimenta muito bem, não gosta de carne, não come saladas, apenas tomate. Foi feita orientação em relação à necessidade de dormir em seu quarto. A avó materna informou em um dos encontros posteriores, que o neto estava começando dormir em seu quarto, que a

mãe seguiu as orientações e que ficava com ele deitada até pegar no sono, depois voltava para seu quarto.

8- Escolaridade- Iniciou na Educação Infantil, no Berçário I, aos 6 meses de idade, sem problemas na adaptação. Mudou de escola uma vez, do maternal para o pré. Não gosta de ir à escola, não gosta de estudar, mas gosta da professora. O pai e a mãe ajudam o filho nas tarefas de casa. Faz as tarefas na mesa da cozinha. Não é organizado com seus materiais, os pais participam das reuniões e festas na escola. A mãe relatou que *“ano passado ele foi bem na escola, começou a respeitar as regras”*, disse ter usado *“reforço positivo”*. No processo de avaliação se faz fundamental, identificarmos o sentido da escola na vida da criança, neste momento do desenvolvimento de L. *“não gosta de ir à escola, não gosta de estudar, mas gosta da professora”*. Leontiev (1978) discute os “elementos” psicológicos formadores de motivos, assim, a partir da teoria da atividade proposta pelo autor, podemos considerar que para a criança, o estudo ainda não representa um “motivo realmente eficaz”, mas sim, a sua relação com a professora. Frequentar a escola para se apropriar de conhecimento, ainda não representa um **motivo** para ele, pois a atividade de estudo ainda não se tornou atividade principal em seu desenvolvimento.

9- Sexualidade - Não apresentou curiosidade sexual, nunca perguntou nada para os pais. A mãe não iniciou a educação sexual. A genitora não compartilhou nenhuma ação do filho a respeito da descoberta da sexualidade em si mesmo e nem em brincadeiras com outras crianças.

10 - Antecedentes familiares- O irmão de 16 anos não gostava de ir à escola e teve dificuldade de aprendizagem desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I. Esta informação nos leva a refletir a respeito do sentido da escola e do conhecimento para esta família. Em outros momentos do processo, a avó materna comparou L. com esse irmão de 16 anos, afirmando que eles são muito parecidos na maneira de agir em relação às dificuldades escolares. Identificamos a necessidade de promover reflexões com objetivo de modificar as concepções da família sobre o processo de apropriação do conhecimento, o que foi desenvolvido durante os encontros com a família. Outro aspecto que pode ser considerado, refere-se ao nível de escolarização da genitora ser mais alto do que do genitor, que não concluiu o Ensino Fundamental, ciclo II. Além da genitora estar desempregada e o genitor trabalhar como marceneiro, não exercendo atividades relacionadas ao estudo.

11- Lazer da família - Passeiam nas casas dos avós aos finais de semana.

7.7.8 Acompanhamento do caso de Leonardo (2021)

No mês de novembro de 2021, a equipe do C.A.A retomou os encontros com estudantes de forma presencial, seguindo as orientações do governo do estado de São Paulo. Neste período, novamente foi feito o contato com a genitora, que declarou que não poderia comparecer, pois trabalhava muito. Disse que o marido levaria a criança e que alternaria com a avó materna do estudante.

Foi realizada uma reunião para retomar o acompanhamento, o genitor compareceu e atualizou algumas informações sobre o estudante. O genitor relatou que *“na escola, ele gosta da professora, ele fica nervoso de ter que fazer tarefa. A professora pede para ele respirar fundo, que vai passar. Ele conta isso pra gente. Em casa, ele faz as tarefas sempre contrariado, pois não gosta de estudar”*.

“Na tarefa ele não sabe fazer, ele não consegue decorar as letras. Na palavra “ABACAXI”, ele não sabe que letra falta, mas se eu falar que tá faltando o “B”, ele sabe por a letra, mas eu tenho que falar. Confunde as letras M/N e T/P. Pintura ele gosta, ele assiste desenho na TV e fica lutando junto com os personagens”.

Posteriormente, ocorreram duas reuniões de orientação, nas quais apenas o genitor participou. Foram dadas orientações e realizado a escuta das dúvidas e angústias da família. Relatou que estavam muito abalados com o diagnóstico concluído pelos especialistas e tais profissionais não esclareceram o diagnóstico para a família. O fato de a gestão escolar ter encaminhado o estudante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), gerou insegurança nos genitores, que afirmavam, o tempo todo, que o filho *“não é uma criança com retardo ou problema mental”*.

Neste sentido, ressaltamos o quanto a avaliação realizada de forma “tradicional”, sem envolver a família e a conclusão do diagnóstico, se basear na aparência da queixa escolar e familiar, sem analisar suas determinações, não possibilita desenvolvimento para o estudante. Ao contrário, imprime rótulos na criança, causa sofrimento aos familiares e leva a escola a se relacionar com o estudante a partir do diagnóstico, ou em função dele e não com o sujeito singular e concreto.

Para auxiliar na relação entre a família e a escola, realizei contato com a orientadora pedagógica e com a professora da sala de recursos, apontando a necessidade de a escola realizar

uma reunião com a família para acolher e esclarecer o motivo da matrícula de L. na sala de recursos. Tal procedimento foi realizado pela gestão da escola.

Assim, de setembro a novembro de 2021, o genitor e a avó materna, acompanharam L. nos cinco encontros realizados pela terapeuta ocupacional. Foram poucos encontros, devido ao retorno parcial e organizado em rodízios. No primeiro encontro, a avó relatou que L. estava frequentando a escola uma vez por semana, devido ao rodízio entre os estudantes e que ao AEE, também participava uma vez por semana. A avó relatou que ele “*tem dificuldade para falar e é muito emburrado, não come quase nada*”, ela acha que “*ele passa fome na escola, porque não aceita os alimentos*”.

A terapeuta ocupacional ressaltou nos relatos dos encontros, problemas na relação do estudante com a avó materna, devido a forma como ela se relacionava com ele. Fazia muitas críticas negativas e cobranças quanto ao comportamento dele, o que fazia L. ficar com humor irritado e às vezes, chegava a interromper o jogo e parar de jogar. Diante dessa situação, a terapeuta ocupacional realizou orientações para a avó. De forma geral, a terapeuta ocupacional verificou que L. apresentava poucas habilidades para se relacionar, se comunicava pouco, alterava o humor ao ser contrariado, pois ficava muito chateado. Também ficava irritado quando não conseguia se expressar verbalmente.

7.7.9 Reunião com prof.^a do AEE, prof.^a da sala regular e orientadora pedagógica da escola (Julho de 2022).

Foi realizada reunião com as professoras do estudante e com a orientadora pedagógica da escola. Como o encaminhamento do estudante foi feito pela escola anterior e houve ainda o período da pandemia, foi necessário atualizar a queixa escolar, informar como estava sendo o processo de avaliação interventivo formativo e acompanhar o processo de aprendizagem na escola. Esta reunião teve como objetivo obter informações sobre os avanços apresentados pela criança e realizar uma devolutiva do processo de intervenção e avaliação que estava sendo desenvolvido.

A reunião ocorreu via *Google Meet*, devido aos cuidados em relação a Covid-19. Pois neste período ainda não estávamos realizando visitas nas escolas.

Iniciamos a reunião com a apresentação da equipe do CAA que estava realizando a avaliação interventivo formativo com a criança, a psicóloga, fonoaudióloga e a terapeuta ocupacional. A assistente social não participou dessa reunião, mas foi explicado que ela participou de algumas reuniões de acolhimento e orientação ao genitor.

Fizemos uma breve contextualização do encaminhamento da criança, no ano de 2018, quando estava no maternal II. Este encaminhamento foi feito por uma escola de Educação Infantil.

Retomamos a queixa da época, quando o estudante apresentava dificuldade na fala, chorava, fazia birra e não participava dos momentos de roda. Contextualizamos que durante a entrevista inicial realizada em 2020, a criança havia sido avaliada por uma psicóloga particular e por um médico neurologista, tendo sido diagnosticada com TEA.

Informamos que em 2020, durante a pandemia da Covid-19, a família não aderiu e não realizou as atividades organizadas pela equipe do C.A.A que foram disponibilizadas na plataforma *Google Classroom* e que também não respondiam as mensagens enviadas pelas profissionais por meio do *Whatsapp*.

No ano de 2021 não participaram dos encontros elaborados para as famílias, que ocorreram de forma virtual pelo *Google Meet*, pois houve recusa da genitora em participar, mesmo após explicarmos os objetivos do trabalho, que envolviam escuta, acolhimento, orientação sobre o comportamento, rotina e atividades escolares das crianças. Em 2021, a criança participou de alguns encontros realizados pela terapeuta ocupacional, sendo acompanhada pela avó ou pelo genitor, mas ainda quinzenalmente, devido ao sistema de rodízio.

Somente a partir de fevereiro de 2022, o estudante começou participar do processo de avaliação e intervenção formativa com frequência, sendo acompanhado do genitor e em alguns encontros pela avó materna ou paterna.

A professora da sala de aula informou que o estudante também não participou com frequência, durante o processo de ensino remoto, no ano de 2020 e 2021, e que a família deu o retorno de poucas atividades.

A professora do AEE expôs que no início do ano, *observou comportamento de resistência no estudante quando era contrariado, mas verificou que era possível avanços em seu comportamento*". Ela observou *"melhora na comunicação do estudante, que desenvolveu a oralidade e estava conseguindo se expressar"*.

A atitude de recusa também se repetia na sala regular, porém com menos intensidade e por isso, as professoras estavam trabalhando com muita parceria e com objetivo de regulação do comportamento e a criança tem respondido muito bem, teve um avanço nisso", segundo palavras da professora do AEE.

As professoras afirmaram que de uma maneira geral, *o estudante estava caminhando bem, fazendo uma comparação com seu comportamento do ano anterior*.

Informaram que na reunião com os pais, a mãe afirmou para a professora do AEE que desconhecia o diagnóstico de TEA. A professora orientou a genitora a levar o filho ao neuropediatra e continuar com os acompanhamentos no C.A.A. A genitora acreditava que o AEE era um reforço escolar, mas depois das explicações que recebeu da professora do AEE, ficou mais tranquila em relação à hipótese diagnóstica.

A professora da sala de aula e a orientadora pedagógica da escola, relataram que *no ano anterior, o estudante apresentava muita resistência para realizar as atividades, jogava o material no chão, se recusava a fazer as tarefas, precisaram adaptar as atividades até ele se habituar. A reclamação constante da criança era de que a mãe trabalhava muito e não tinha tempo para ajudá-lo.* A professora da sala regular referiu que *este ano a mãe está mais presente na escola e compareceu às duas reuniões ocorridas até aquele período do ano.*

No começo do ano o estudante apresentava muito problema comportamental e, especialmente, para realizar as atividades, por isso, a professora do AEE orientou a professora da sala regular a adaptar as atividades. Ela foi trabalhando algumas questões relativas ao comportamento e observou que foi melhorando, passou a copiar o cabeçalho, não precisava mais adaptar, só em atividades muito maiores. A professora ressaltou que estava melhorando muito e que já havia diminuído a ocorrência e intensidade das crises.

A professora da sala regular relatou que *“a criança começou a falar de seus sentimentos, o que não acontecia antes, na maioria das vezes ele fala que está bravo”*. As professoras e a orientadora pedagógica ressaltaram que ele está avançando em relação ao período que iniciou na escola. Que observaram que o trabalho da equipe do CAA junto com a escola, tem dado muito resultado. Esta afirmação da equipe escolar merece destaque, pois comprova um dos aspectos que temos defendido nesta tese, a parceria entre a psicóloga e a escola, tendo como objetivo o desenvolvimento humano do estudante.

A professora da sala regular relatou que ela se ausentou da escola na última semana de maio e que a criança ficou nervosa. A professora acha que o estudante é *“uma criança metódica, se prometeu algo, tem que cumprir e é assim também com os combinados que ele faz. Nas primeiras vezes foi bem sisudo, mas agora já entende que se houve uma quebra dos combinados, logo em seguida ele fica bravo, mas depois sabe que não agiu certo e reflete”*.

A professora da sala de recursos informou que a criança é muito dependente do pai para fazer a tarefa de casa, pois o pai sempre sede e não consegue manter os combinados que fez com o filho. Quando o estudante não faz a tarefa de casa, explica para a professora que o pai não quis fazer com ele.

Expomos como temos realizado as intervenções com o estudante e com a família, foram dadas orientações quanto ao processo de aprendizagem da criança e explicado que continuaremos acompanhamento até o final do segundo semestre, para, posteriormente, verificarmos se existe a necessidade de prosseguirmos com as intervenções ou se faremos o desligamento do estudante.

A psicóloga ressaltou os avanços que o estudante tem apresentado e não enfatizou o diagnóstico, mas sim, a parceria no trabalho de intervenção entre a família, escola e especialistas. Enfatizou que tanto a escola, como a família e a equipe do CAA verificaram avanços no desenvolvimento do estudante, em relação a suas habilidades para se comunicar, relacionar, brincar e realizar as atividades na escola. A orientadora pedagógica, fez uma comparação de como seu comportamento havia mudado, desde o início na escola, pois ele parecia o “zangado”, ou o “emburradinho”, este comportamento ainda ocorre, mas a frequência diminuiu bastante.

7.7.10 Análise da reunião com equipe da escola

Começamos destacando esse dado importante comentado pela professora, de que o estudante não participou das atividades remotas durante a pandemia da Covid-19, o que nos aponta que durante o Pré II e 1º ano, dois anos de seu processo de escolarização, o mesmo além de não frequentar o espaço escolar, também não participou das atividades remotas. *“A professora da sala de aula informou que o estudante também não participou com frequência, durante o ensino remoto, no ano de 2020 e 2021, e que a família deu o retorno de poucas atividades”*. Sabemos o quanto são essenciais para o desenvolvimento infantil, as atividades no espaço escolar, as relações entre as crianças e com as professoras, envolvendo rotina escolar, momentos em sala de aula, brincadeira no intervalo, ensino de conceitos, eventos festivos, etc, que L. deixou de vivenciar.

A professora do AEE, identificou mudanças nas ações, linguagem, reações emocionais do estudante, relato importante para considerarmos em nossa avaliação, pois a reunião ocorreu no início de julho, demonstrando avanços significativos no decorrer do semestre, *“observou comportamento de resistência no estudante quando era contrariado, mas verificou que era possível avanços em seu comportamento”*. Ela observou *“melhora na comunicação do estudante, que desenvolveu a oralidade e estava conseguindo se expressar”*. *A atitude de recusa também se repetia na sala regular, porém com menos intensidade e por isso, as professoras estavam trabalhando com muita parceria e com objetivo de regulação do comportamento e a criança tem respondido muito bem, teve um avanço nisso”*. Novamente, as

professoras afirmaram que constataram avanços em seu comportamento, *“o estudante estava caminhando bem, fazendo uma comparação com seu comportamento do ano anterior”*.

A professora da sala de aula e a orientadora pedagógica da escola, relataram que *“no ano anterior, o estudante apresentava muita resistência para realizar as atividades, jogava o material no chão, se recusava a fazer as tarefas, precisaram adaptar as atividades até ele se habituar. A reclamação constante da criança era de que a mãe trabalhava muito e não tinha tempo para ajudá-lo”*. Assim como no relato da professora da sala de aula, o estudante também agia dessa forma nos encontros de avaliação interventivo formativo realizados no início do ano, porém, ao longo do processo passou a interagir mais, ser mais participativo e demonstrando interesse nas atividades ludopedagógicas.

Foram realizadas orientações à genitora, assim como, ao genitor e avó materna, acerca da importância do acompanhamento da vida escolar do estudante. A avó relatou nos encontros no C.A.A. que a mãe estava mais preocupada e mais presente na vida do filho. Fato que foi comentado pela professora da sala regular *“este ano a mãe está mais presente na escola e compareceu às duas reuniões ocorridas até aquele período do ano”*. Como a genitora não participava dos encontros, a avó e o genitor compartilhavam com ela as atividades e orientações fornecidas.

A relação da professora com o estudante foi importante para os avanços conquistados, sendo afetiva, atenta às suas necessidades e adaptando algumas atividades para ele. *“No começo do ano o estudante apresentava muito problema comportamental e, especialmente, para realizar as atividades, por isso, a professora do AEE orientou a professora da sala regular a adaptar as atividades. Ela foi trabalhando algumas questões relativas ao comportamento e observou que foi melhorando, passou a copiar o cabeçalho, não precisava mais adaptar, só em atividades muito maiores. A professora ressaltou que estava melhorando muito e que já havia diminuído a ocorrência e intensidade das crises”*.

Vemos a partir dos relatos das professoras e da orientadora pedagógica, que as atividades ludopedagógicas desenvolvidas no CAA contribuíram com o processo de aprendizagem do estudante, desenvolvendo as habilidades de comunicação, autocontrole da conduta, expressão de emoções e sentimentos. Como identificamos nesta afirmação *“a criança começou falar de seus sentimentos, o que não acontecia antes, na maioria das vezes ele fala que está bravo”*. Sabemos que ao passo que o estudante foi compreendendo suas emoções e verbalizando-as, foi movimentando todo o seu psiquismo, refletindo também no domínio de suas ações, o que levou a diminuição das “crises” que antes apresentava. As professoras e a orientadora pedagógica ressaltaram que ele está avançando em relação ao período que iniciou

na escola. Que observaram que o trabalho da equipe do CAA junto com a escola, tem dado muito resultado.

A professora da sala regular relatou que ela se ausentou da escola na última semana de maio e que a criança ficou nervosa. A professora acha que o estudante é *“uma criança metódica, se prometeu algo, tem que cumprir e é assim também com os combinados que ele faz. Nas primeiras vezes foi bem sisudo, mas agora já entende que se houve uma quebra dos combinados, logo em seguida ele fica bravo, mas depois sabe que não agiu certo e reflete”*. As mudanças na interação do estudante com a ausência da professora são compreensíveis, pois ele construiu um vínculo importante com ela, assim como, ela desenvolveu estratégias para propor as atividades para ele. Neste sentido, ressaltamos a relação dialética cognição e afeto, se constituindo o tempo todo nas interações do estudante com a professora.

Após a discussão desses procedimentos, seguiremos para a apresentação e discussão do processo de avaliação interventivo formativo com o estudante, apresentando as atividades ludopedagógicas desenvolvidas e como o estudante correspondeu.

7.7.11 O processo de intervenção avaliativo-formativo com o estudante Leonardo

Nesta seção, discutiremos o processo de intervenção avaliativo-formativo, desenvolvido com o estudante, por meio de atividades ludopedagógicas. O processo ocorreu em encontros semanais, com duração de 50 minutos, exporemos 13 encontros, sendo que os dois primeiros contaram com a participação da avó materna da criança. Os encontros ocorreram durante o ano de 2022 (1º e 2º semestre escolar).

Assumindo a afirmação de Leontiev (1989, p.63) na qual *“o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida”*, organizamos atividades com materiais diversos e possibilitamos momentos interventivos formativos, com a criança e outros acompanhados de seus familiares, com objetivo de promover a internalização de signos e assim, seu desenvolvimento psicológico. Tais encontros discutiremos a seguir.

1- Encontro criança e família - Atividade ludopedagógica - Confeção de massa de modelar

Metodologia e materiais: Utilizado cartaz com a receita da massa de modelar escrita e outro cartaz com a receita representada por imagens. Depois de confeccionado a massa,

todos fizeram a modelagem livre e depois seguiram as consignas e deram forma a letras, palavras etc.

Objetivos: Avaliar e intervir nos aspectos relacionados ao processo de aquisição da leitura e escrita, avaliar e intervir nos processos de aquisição do pensamento lógico matemático, compreensão e interpretação da receita, quantidades e formas de quantificar e padronizar a receita. (colheres, xícara, etc). Avaliar e intervir nas habilidades de manipulação e modelagem da massa de modelar. (aspectos psicomotores, planejamento, execução, modelagem). Avaliar e possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: Atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos.

Encontro- O estudante compareceu acompanhado da avó materna. Ele demonstrou interesse na atividade, quis interagir, mas se comunicou pouco, balançou a cabeça de forma afirmativa e negativa algumas vezes para se comunicar. Demonstrou compreender a receita, mas não quis pegar as figuras que representavam as medidas e quantidades (xícara, colher, copo etc.), para colar na receita de massa de modelar fixada na parede. Conseguiu ficar sentado, manteve sua atenção e seguiu as regras apresentadas. Conseguiu fazer a massa com ajuda da psicóloga, pois a avó não o ajudou e disse que a criança “*não faz, porque todo mundo em casa dá tudo na mão dele*”. Após a confecção da massa, não conseguiu modelar nada, ficou apenas manipulando, mexendo na massa, realizando uma atividade mais sensorial.

Com esta atividade ludopedagógica, temos o objetivo de identificar as habilidades relacionadas à leitura, escrita, compreensão, interpretação, além de conceitos matemáticos sobre medidas e quantidades, habilidades psicomotoras, imaginação. Pois se faz necessário conhecer as habilidades que o estudante já adquiriu e quais ainda precisa desenvolver. Assim como afirma Vigotsky (1989, p. 111)

Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. ao primeiro destes níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

A situação de realizar a atividade junto com a família nos mostra como são as relações, os vínculos, se o adulto ajuda a criança, ou não. Neste encontro, vimos que ainda se faz necessário um trabalho de orientação com a avó, pois faz muitas críticas e não auxilia a criança. Esse dado se demonstra relevante para nossa análise, pois sabemos que a criança

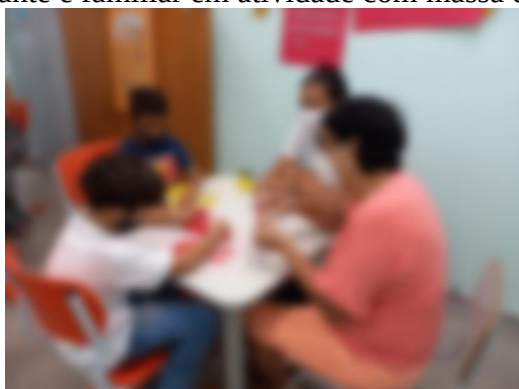
necessita de auxílio, ou seja, mediações dos adultos para, se apropriar, desenvolver novas habilidades e, posteriormente, conseguir autonomia e realizar a tarefa sozinha.

Desenvolvimento real - Prestou atenção, compreendeu a proposta, autocontrole da conduta, acompanhou a receita representada visualmente, conseguiu ler a receita visual. Não consegue modelar a massa, a explora no plano da manipulação sensorial.

Consegue fazer com ajuda (ZDP) - Confeccionou a massa de modelar com ajuda.

Capacidades a serem desenvolvidas - Interação social, comunicação, modelagem, leitura e escrita.

Figura 19 - Estudante e familiar em atividade com massa de modelar.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

2- Encontro criança e família - Atividade ludopedagógica- Desenho e pintura livre com tinta

Metodologia e materiais: Foi proposta a pintura de um desenho livre, com tinta guache, no mesmo “suporte” (cartolina branca), entre a criança e a família/responsável, utilizando o lápis e o pincel como “riscadores ou instrumentos”. Consideramos suportes tudo “o que segura ou sustenta as produções artísticas (chão, parede, objetos variados, corpo, telas, papéis e tecidos” e riscadores, como “aquilo que usamos para pôr em prática a obra (pincéis, tesouras, grampeador, furador, pente, escovas, lápis, caneta, giz, carvão, gravetos, corpo, buchas, esponjas” (Rodrigues; Bertizoli et.al, 2016, p. 472).

Propomos atividades artísticas, pois sabemos da importância do processo de apropriação de atividades e de materiais artísticos, possibilitando experiências estéticas, sensoriais, envolvendo cores, formas, texturas, organização e espaço, para contribuir com o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Por meio da pintura o estudante aprende e manifesta ideias, pensamentos, memórias e emoções (Rodrigues; Bertizoli et.al, 2016).

Objetivos: Avaliar as capacidades do estudante para planejar, executar o desenho e a pintura com tinta. Avaliar e intervir nos aspectos psicomotores, conceitos de cor, forma, tamanho e outros, que surgem na execução do desenho. Avaliar e intervir na relação entre o estudante e seu familiar ou responsável enquanto fazem a pintura juntos. Avaliar e desenvolver funções psicológicas superiores: Atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos. Trabalhar a convivência e as relações sociais. Neste sentido, Vigotsky (2018) nos aponta a importância em possibilitarmos experiências nas quais a criança expresse por meio do desenho e outras atividades artísticas, os objetos da realidade, esse processo tem relação íntima com a memória e mobiliza as outras funções psíquicas, especialmente pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Sobre a importância da atividade de pintura, afirma (Rodrigues; Bertizoli et.al, 2016, p. 485)

A pintura expressa e comunica ideias, sentimentos, emoções, que desenvolve a criatividade e a imaginação. Dirigida pela sensibilidade é uma forma estética de comunicação. Sua marca de expressão é a utilização de pigmentos líquidos ou pastosos que constroem formas e não apenas preenchem contornos.

Outro objetivo se refere a desenvolver o autocontrole da conduta, pois a atividade de desenho e pintura exigem atenção, organização das ideias, coordenação no uso do pincel, evocação de imagens memorizadas que ganham forma por meio da reprodução no papel. O manuseio adequado do pincel, também possibilita desenvolvimento de novas capacidades, pois o próprio objeto carrega em si um modo específico de ser utilizado, sendo o pincel um objeto e conteúdo ao mesmo tempo. Embasados nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, sabemos que o pincel, a pega e o movimento adequado ao realizar a pintura, são objetivações humanas e precisam ser apropriadas pela criança.

Encontro - Compareceu a avó materna, que participou junto como estudante. Foi explicada a proposta da atividade, a criança desenhou sozinha e não respondia ao que a avó perguntava, mas observamos que a avó não tocou no lápis. Em alguns momentos, franzia a testa para a avó em resposta aos questionamentos dela. L. procurou a psicóloga pedindo ajuda para planejar o desenho, não sabia como organizar no espaço do papel e sobre a forma correta de usar os materiais (tinta, água, papel, pincel).

Durante a pintura, falou que era “*o campinho perto da casa*”, desenhou um quadrado, porque “*era um buraco que não tinha nada dentro*” e não quis pintar, porque “*não tinha nada dentro do buraco*”, mesmo com a insistência da avó, falando para ele pintar.

Não conseguiu nomear o desenho, mesmo com a insistência da avó, que acabou deixando-o irritado. A avó auxiliou na pintura da árvore e orientamos a criança a utilizar o outro

pincel, porque estava esperando a avó usar, para depois pegar o pincel. O estudante disse que as frutas da árvore não *eram maçãs e sim cerejas*. Observamos que a avó sempre falava não, demonstrava-se muito negativa com ele, tanto sobre o que o estudante falava, como também a respeito de suas produções, observamos que estas atitudes da avó o deixavam irritado.

A proposta de desenho e pintura da criança e do responsável, utilizando a mesma folha de papel, tem o objetivo de identificar como criança e família se relacionam durante uma atividade, como se comunicam, se conseguem planejar juntos, se ocorre ajuda mútua ou não, etc.

No caso do estudante L. e sua avó, observamos um vínculo difícil e pouca afetividade entre ambos. A teoria das emoções de Vigotsky nos mostra a dialética na relação entre cognição e afeto, o que explica as dificuldades no vínculo entre L. e sua avó. Ela não auxiliava a criança e fazia muitas críticas negativas, atitudes que o afetavam.

Estes aspectos foram discutidos posteriormente com a avó e foram dadas orientações quanto a forma mais adequada de ensinar e auxiliar o neto. Esclarecemos o quanto essas atitudes dela, implicam no desempenho do neto durante a atividade e em seu processo de aprendizagem.

Esta atividade também tem o objetivo de identificar aspectos como: a compreensão, planejamento, execução, utilização dos materiais, habilidades de desenho e pintura, capacidade imaginativa, conexão entre os elementos do desenho, emoções e sentimentos, dentre outros.

Verificamos que L. demonstrou interesse e satisfação pela atividade de desenho e pintura, conseguiu estruturar o desenho de uma paisagem, contendo árvore, plantas, sol, nuvens. Utilizou cores da realidade, mas ao ser solicitado que desse um nome para sua pintura, como um nome que os artistas atribuem aos quadros, ele não conseguiu nomear.

Desenvolvimento real - Conseguiu estruturar o desenho, cores adequadas, autocontrole da conduta,

Consegue fazer com ajuda (ZDP)- Planejamento do desenho, utilização dos materiais, pega do pincel, movimento do pincel, quantidade de tinta.

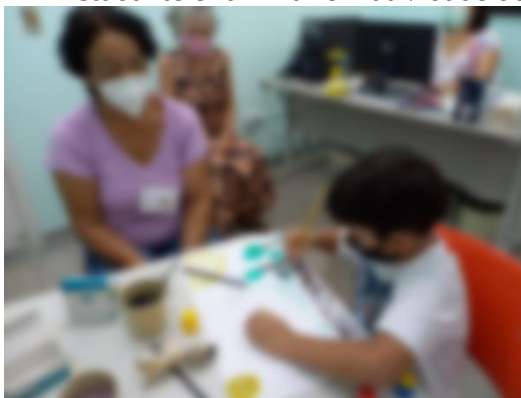
Capacidades a serem desenvolvidas - Pintura com pincel, habilidades psicomotoras, imaginação, conexão dos elementos do desenho, comunicação, expressão emoções sentimentos, nomear a pintura.

Figura 20 - Estudante e familiar em atividade de pintura



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 21 - Estudante e familiar em atividade de pintura



Fonte: arquivo pessoal da autora.

3- Encontro criança - Atividade ludopedagógica 1- Confecção do palito de sorvete com nome da criança.

Metodologia e materiais: Cada criança escreveu seu nome no palito de sorvete e escolheu um “emoji” que representava o sentimento que estava sentindo naquele momento. Cada criança explicou o motivo de sua escolha. Foi explicado que poderia escolher um sentimento em todos os encontros.

Figura 22 - Quadro “minhas emoções e sentimentos”.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Atividade ludopedagógica 2- Plaquinhas com *emojis* e jogo dos sentimentos.

Metodologia e materiais: A psicóloga apresentou as placas dos sentimentos e foi perguntando quais as crianças conheciam e quais emoções estavam sendo representadas. As emoções foram sendo nomeadas e cada criança escolheu uma placa e explicou o motivo da escolha. Em seguida, jogamos o jogo dos sentimentos, que possibilitou que fossem expressos sentimentos e preferências. Ao término, as crianças levaram o jogo para casa para jogarem com seus familiares/responsáveis. Foram dadas orientações aos responsáveis pelas crianças a respeito de como jogar e os objetivos da atividade.

Objetivos: Avaliar e possibilitar que desenvolva as funções psíquicas superiores: Atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos. Avaliar e intervir nas capacidades de se relacionar socialmente, autocontrole da conduta. Identificar, reconhecer e nomear os sentimentos e emoções, falar sobre suas próprias emoções e preferências. Identificar aspectos da autoestima, autoconhecimento. Capacidade de leitura, conhecimento do uso dos dados, números, quantificação, compreensão de regras e estratégias, orientação no tabuleiro, frustração diante do resultado do jogo. (ganhar ou perder).

Figura 23 - Placa emojis



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 24 - Jogo dos sentimentos



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Encontro - Quando a psicóloga pesquisadora foi chamar o estudante na recepção do C.A.A, ele não queria ir para entrar na sala, ficou quieto, a avó insistiu, ele só saiu da recepção porque a psicóloga falou que a avó o acompanharia até a porta da sala. A avó retornou para a recepção depois que o estudante entrou na sala, depois disso, ele ficou tranquilo.

Atividade 1- Escreveu seu primeiro nome no palito de sorvete sem dificuldades. Escolheu o emoji “feliz”. **Atividade 2-** Durante a atividade foi interativo, não apresentou resistência para participar da atividade. Respondeu às perguntas que estavam no espaço onde seu pino caiu no tabuleiro (com ajuda da psicóloga), que abordavam suas preferências, mas demonstrou dificuldade para responder as perguntas sobre seus sentimentos, ficava olhando para a psicóloga e não respondia, por exemplo, o que o deixa triste ou alegre. Ao jogar o dado, contava os pontinhos um por um, usando o dedo, não tentou ler nenhuma frase dos espaços, a psicóloga perguntou se queria tentar, mas disse que *não queria*. Seu humor estava alegre, sorriu durante o jogo. Ao terminar o encontro, voltou bem para a recepção. Não quis tomar o lanche.

Desenvolvimento real – Percepção, atenção, compreensão da proposta, escrita de seu nome, autocontrole da conduta.

Consegue fazer com ajuda (ZDP) – Se dirigir até a sala, identificação emoções e sentimentos, escolha do sentimento no quadro, compreensão e interpretação das perguntas, reflexão sobre as emoções e sentimentos, orientação no tabuleiro, estratégias do jogo.

Capacidades a serem desenvolvidas – Interação social, linguagem, autonomia, segurança, leitura, compreensão e interpretação das perguntas, reflexão sobre as emoções e sentimentos, orientação no tabuleiro, memorização de estratégias do jogo.

Vemos que L. foi apresentando suas habilidades e aos poucos, foi se relacionando de forma mais afetiva com a psicóloga, o que nos demonstra sua potencialidade para aprender, mesmo ainda agindo em alguns momentos com resistência em relação as atividades propostas. Como afirma Vigotsky (1989, p. 111) “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”.

4- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - jogo dominó tradicional e de cores

Metodologia e materiais: Jogo de regras, dominó tradicional e dominó de cores, sendo que o dominó de cores foi confeccionado pela psicóloga pesquisadora. Foram utilizados os jogos, seguindo as regras nas quais, cada participante jogou uma vez e colocou a peça correspondente, caso não tivesse a peça, poderia comprar, quem termina primeiro as peças, vence o jogo.

Objetivos: Avaliar e possibilitar que desenvolva as funções psicológicas superiores como a atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, emoção e sentimentos. Avaliar e intervir na capacidade de iniciativa e interação social. Avaliar e intervir no desenvolvimento do autocontrole da conduta, capacidade de quantificação, compreensão de regras e estratégias, frustração diante do resultado do jogo. (ganhar ou perder). Avaliar e intervir no conhecimento das cores, identificação e nomeação.

Encontro – O estudante chegou atrasado, ao entrar na sala, escolheu o *emoji* “bravo” não respondeu porque escolheu esse *emoji*. Ao ser feita a proposta da atividade, não quis jogar, ao ser perguntado o motivo, disse que chegou atrasado e que não jogaria. Foi perguntado se ele conhecia o jogo, balançou a cabeça de forma negativa. Foi resistente, não aceitou jogar, falou que não queria, ficou emburrado, trouxe uma caixinha de lembrancinha de aniversário e se distraiu muito com o objeto. Após algumas intervenções da psicóloga pesquisadora, jogou um pouco de dominó de cores, mas não concluiu a partida, abandonou o jogo na metade. Ficou sentado em outra mesa, mais afastado da psicóloga, segurando a caixinha na mão.

Desenvolvimento real – Percepção, atenção, conceito de cores, identificação de seu sentimento, escolha *emoji* quadro.

Consegue fazer com ajuda (ZDP)– Compreensão estratégias dos jogos, orientação no jogo.

Capacidades a serem desenvolvidas – Comunicação, relações sociais, expressão de emoções e sentimentos, tolerância a frustração.

5- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - Bingo silábico

Metodologia e materiais: Foram utilizadas cartelas de bingo com sílabas e um saquinho com sílabas que foram sorteadas. Os participantes identificaram as sílabas, leram e marcaram nas cartelas as sílabas que tinham. Foi sendo relacionado nomes de objetos que se iniciam com as sílabas sorteadas.

Objetivos: Avaliar e intervir nas habilidades de interação social, autocontrole da conduta, compreensão de regras e estratégias do jogo. Avaliar e intervir na capacidade de tolerar a frustração diante do resultado do jogo, reconhecimento das letras do alfabeto e das sílabas e a capacidade de relacionar a sílaba inicial com nomes de objetos. Avaliar e possibilitar desenvolvimento de funções psicológicas superiores como atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos.

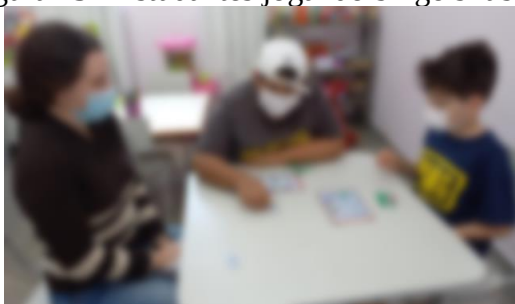
Encontro – Neste encontro participaram outros estudantes, formamos grupos para jogar. A criança não apresentou resistência para entrar na sala, foi com facilidade, mas falou que “*não ia jogar, que o jogo era chato*”. Se dirigiu aos brinquedos, manipulou e se sentou em outra mesa, longe dos meninos do grupo. Escolheu o *emoji* bravo para representar seu sentimento. Não tentou jogar, mas apenas em um momento se aproximou da mesa e jogou as peças para cima, atrapalhando o jogo do grupo. Mesmo com a intervenção da psicóloga, a criança não mudou suas ações, na verdade, ficou mais alterado e mostrou os punhos, em um gesto de agressividade.

Desenvolvimento real – Foi até a sala sem dificuldades, escolha de *emoji* para representar seu sentimento.

Consegue fazer com ajuda (ZDP) – Não aceitou ajuda nesse encontro.

Capacidades a serem desenvolvidas – Comunicação, interação social, trabalho em grupo, expressão emoções e sentimentos, tolerância a frustração.

Figura 25 - Estudantes jogando bingo silábico.



Fonte: arquivo pessoal da autora.
(Confeccionado pela psicóloga pesquisadora).

6- Encontro criança – Atividade ludopedagógica - Desenho ou elaboração escrita.

Metodologia e materiais - Proposto uma elaboração escrita ou por meio do desenho, sobre o que foi significativo, ou seja, a atividade que mais gostou de fazer durante os encontros do 1º semestre. Utilizado papel sulfite, lápis de escrever e lápis de cor.

Objetivos – Avaliar a capacidade da criança para memorizar e recordar as atividades realizadas nos encontros, avaliar e compreender suas ideias e sentimentos sobre o processo.

Encontro - Neste encontro foi explicado que conversaríamos sobre os encontros realizados, as atividades que desenvolvemos, para pensarmos no que mais gostamos de fazer, o que sentimos e o que aprendemos. A criança foi contrária a tudo que a psicóloga estava

explicando, por exemplo, em relação aos jogos - disse *que não jogou*. Seu comportamento inicial foi de recusa, negação, mas acabou realizando a atividade, mas não da forma como foi feita a proposta. Desenhou um brinquedo que sua mãe comprou na *shoppee* chamado “*cacto dançante*”, disse que *é muito legal e brincou bastante em casa, com seu irmão*. Se desenhou ao lado do cacto junto com o irmão, a expressão facial dos dois no desenho era de alegria. Coloriu o desenho e demonstrou alegria, falou que *queria escrever, mas não sabia*, a fonoaudióloga que participou junto com a psicóloga, auxiliou a criança, foram fonoarticulando as sílabas e escreveu-as sozinho, sem precisar dizer a letra, teve dificuldade apenas na escrita de palavras com sílabas complexas. Por meio da mediação da psicóloga e da fonoaudióloga, a criança avançou em relação as habilidades de leitura e escrita, neste sentido destacamos as palavras de Vigotsky (2010, p. 112).

[...] atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

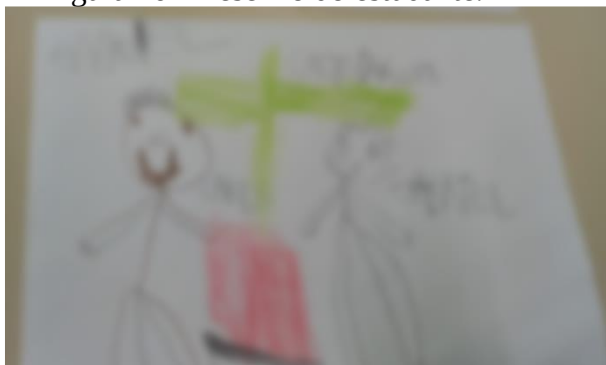
Refletimos com a criança que ela aprendeu ler e escrever, mas que precisa praticar, tentar escrever, pois, possui capacidades. Elogiamos e enfatizamos suas conquistas em relação ao seu desenho e a escrita.

Desenvolvimento real – Atenção, expressão pelo desenho, pintura, letras do alfabeto, compreensão de sílabas simples.

Consegue fazer com ajuda (ZDP) – Escreveu a frase “cacto dançante”, leitura e escrita de sílabas complexas.

Capacidades a serem desenvolvidas – Linguagem verbal e linguagem escrita, escrever com autonomia, compreensão do som da sílaba e letras que a compõem.

Figura 26 - Desenho do estudante.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Neste encontro, verificamos avanços significativos no desenvolvimento real de L., por meio da sua capacidade de representar com o desenho a situação que vivenciou em casa com seu irmão (brincando felizes com o cacto). Além da representação gráfica pelo desenho, identificamos o desenvolvimento da capacidade de expressão de seus pensamentos e sentimentos pela linguagem verbal. Outro aspecto relevante, foi o estudante expressar a necessidade de escrever o nome do cacto, o que conseguiu realizar com auxílio. Sobre este aspecto, ressaltamos

Com o desenvolvimento do desenho, intensifica o desejo da criança escrever. Por vezes, suas produções vem acompanhadas de escritas ou letras que representam a história de seu desenho, demonstrando uma maior compreensão da função social da escrita. (RODRIGUES; BERTIZOLI et.al, 2016, p. 484).

7- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - Pintura com suporte (fundo) colorido

Atividade ludopedagógica

Pintura com tinta guache utilizando suporte colorido e pincel.

Metodologia e materiais: Utilizou-se tinta guache, pincel, lápis preto, borracha, papel cartão colorido. A criança desenha e depois pinta com tinta as figuras com cores que formam contraste em relação a cor do suporte. No final da atividade os quadros são expostos no varal do corredor do CAA “galeria de arte do CAA”.

Objetivos: Avaliar e intervir na compreensão das relações e diferenças entre figura e fundo, escolha de cores que destacam, contraste figura-fundo. Avaliar e auxiliar na criação de cores secundárias. Desenvolver funções psicológicas superiores, expressão gráfica, auxiliar na pega adequada do pincel, quantidade de tinta, organização e planejamento. Propomos a atividade de pintura com uma técnica diferente, na qual utiliza-se como suporte o fundo colorido, ensinando para a criança a diferença entre as cores, o contraste figura-fundo. Sobre a importância da atividade de pintura, destacamos

A pintura expressa e comunica ideias, sentimentos, emoções, que desenvolve a criatividade e a imaginação. Dirigida pela sensibilidade é uma forma estética de comunicação. Sua marca de expressão é a utilização de pigmentos líquidos ou pastosos que constroem formas e não apenas preenchem contornos (Rodrigues; Bertizoli Et.Al, 2016, P. 485).

Encontro - Foi feita proposta de pintura com tinta usando fundo colorido, porém a criança se recusou a fazer. Escolheu o *Emoji* “bravo” não quis falar o motivo, cruzou os braços,

chegou dar um murro na mesa. A psicóloga conversou com o estudante, perguntou se ele gosta de jogos, ele levantou e mostrou o Garfield. Voltou para a mesa, pegou o lápis, riscou o papel, depois pegou pincel e tinta vermelha, fez um “X”, foi feita reflexão que a cor vermelha, não destaca no papel da mesma cor, então, fez outro “X” em amarelo. Colocou os potinhos de tinta, os pincéis, tudo em cima do papel. Mudou de mesa, sentou longe da psicóloga e da estagiária de psicologia. Cruzou os braços, debruçou a cabeça em cima da mesa. Falamos com a criança porque não queria pintar, ele levantou e apontou o *emoji* “bravo”, perguntamos porque estava bravo, o que havia acontecido, se algo em casa ou na escola. Ele disse que *aconteceu aqui*. Novamente perguntamos o que aconteceu, se não queria pintar (balançou o dedo, negativamente), se era por causa da estagiária, que estava começando aquele dia, (não respondeu, nem sim e nem não). Falamos que ele poderia brincar, escolher um brinquedo, que na sala tem muitos, ele ficou olhando para os fantoches, apontou com o dedo, se aproximou e voltou para a cadeira. Aguardamos a iniciativa da criança, esperamos, ele levantou e começou colocar os fantoches nas mãos, e interagir com a psicóloga pesquisadora e a estagiária de psicologia, falava pouco, mas sorria, dava risadas.

Notamos que suas respostas eram “concretas”, ainda não conseguia corresponder de forma simbólica, como havíamos perguntado. Quando perguntamos onde o polvo morava, ele mostrou a estante, etc. Continuou pegando brinquedos e mostrando para a estagiária, foi se soltando mais e falando, sorrindo, usava poucas palavras. “*secar pelo, gato?*”, perguntou para o Garfield, usando o secador de cabelo. Continuou mostrando vários brinquedos, montou os animais, penteou o cabelo do Garfield, deu catchup para ele, dava risadas. Faltando dez minutos, foi informado que era necessário organizar os brinquedos, então se dirigiu ao quadro das emoções e trocou o *emoji* “bravo” pelo “feliz”. Depois pegou os fantoches e se “despediu” da psicóloga e da estagiária com “beijinhos”. Ajudou a estagiária a organizar as peças de encaixe na casinha.

Ao refletirmos acerca da conduta de I., se recusando a pintar e depois, demonstrando-se interessado em brincar com os bonecos, podemos indicar que suas ações demonstram as características do estágio de desenvolvimento psíquico em que se encontrava. como explica Leontiev (1989, p. 64)

Cada estágio de desenvolvimento psíquico humano caracteriza-se por uma relação entre o indivíduo e a realidade. Determinada atividade, aquela que move mais significativamente o indivíduo em determinado momento é considerada principal, enquanto outras são secundárias; isso ao longo de todo o processo de desenvolvimento humano.

Podemos considerar diante de da conduta da criança, que suas motivações estavam voltadas para o jogo simbólico, ou seja, a atividade guia de seu estágio de desenvolvimento, encontra-se no jogo de papéis sociais. o que esclarece sua recusa por tarefas como a de pintar, que neste período, ocupam o lugar de acessórias em seu desenvolvimento. Neste sentido, Leontiev (1989, p. 63) afirma que

A vida e a atividade da criança não pode ser reconhecida mecanicamente, separando as atividades, fragmentando-a. torna-se necessário compreender os tipos de atividade presentes na vida da criança e compreender que existem atividades principais em determinados estágios, assim como atividades secundárias, sendo que há mudanças dessas atividades ao longo do processo de desenvolvimento humano.

Desenvolvimento real – Atenção, compreensão da proposta, escolha *emoji* representando sentimento.

Consegue fazer com ajuda (ZDP) Jogo simbólico com os brinquedos, capacidade imaginativa, expressar emoções e sentimentos, demonstração de afeto.

Capacidades a serem desenvolvidas – Imaginação, Linguagem verbal, jogo de papéis sociais.

Figura 27 - Atividade feita pelo estudante.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 28 - Materiais da atividade



Fonte: arquivo pessoal da autora.

8- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - Confeção boneco de EVA

Metodologia e materiais: Base do boneco de EVA recortado, cola quente, tesoura, cola para artesanato, tecido, feltro, vidrilhos, canutilhos, fitas, lã, lantejoulas, apliques de EVA, correntes, etc. Com esses materiais a criança escolheu o seu boneco e confeccionou cabelo, roupas, partes do rosto, criando um boneco para se representar. Ao término as crianças apresentaram seu boneco e falaram sobre si mesmas.

Objetivos: Avaliar e intervir na formação do conceito de identidade, autoconceito, autoestima, diversidade das características humanas. Avaliar e intervir no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, no planejamento e organização. Possibilitar e auxiliar a utilização de materiais diversos (tecido, feltro, vidrilhos, canutilhos, fitas, lã, lantejoulas, etc).

Encontro - A criança entrou na sala e foi pegar seu palito com seu nome para escolher o *emoji*. Escolheu o *emoji* feliz, depois mudou para o “de boa”. “*Eu tô feliz por causa disso*”, mostrando a moeda, disse que “*vai comprar bala*”. Foi até os fantoches, foi pegando e colocando na mão, repetiu a brincadeira do encontro passado. Fomos intervindo por meio do jogo de papeis, apresentando a proposta da atividade do dia, confeccionar um boneco de EVA, um personagem para brincar com os outros. Escolheu o EVA da cor preta, disse que “*nunca tinha visto daquela cor*”, foi escolhendo os tecidos para roupa, contornou o molde, seguindo as orientações, recortou bem, com boa coordenação motora, identificou que faltavam os olhos, boca, cabelo. Ao terminar, quis colocar pulseira igual da boneca, orientamos que poderia ter um calçado também, quis fazer com estampa de onça. Disse que o cabelo tinha que “*ficar um ninho de passarinho*”. A criança demonstrou satisfação ao realizar essa atividade, humor alegre, participativo, não se negou a fazer nada, interagiu bem, depois disse que o boneco era seu irmão, G., que ele é grande, tem 18 anos, e tem outro irmão, C. de 22 anos. “*Saíram 3 filhos da barriga da minha mãe, eu sou menor, mais novo, mas eu vou crescer igual o G*”. “*O G. usava pulseira*

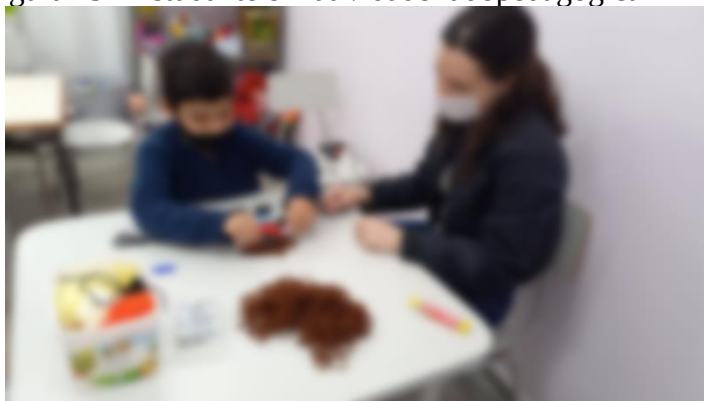
e corrente, era de ouro, ele lavou e ficou brilhante, ele estuda, trabalha e faz musculação”. Disse que ia “mostrar o boneco para a avó e para o G”.

Desenvolvimento real – Escolha do emoji para representar seu sentimento, linguagem verbal mais estruturada, demonstração de afeto, interação social, autocontrole da conduta, jogo de papéis, coordenação motora fina, identificação das partes do corpo do boneco.

Consegue fazer com ajuda (ZDP) – Planejamento do boneco, confecção do boneco de EVA, recorte usando molde, utilização de materiais diversos.

Capacidades a serem desenvolvidas – Capacidade criativa, imaginativa.

Figura 29 - Estudante em atividade ludopedagógica



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figuras 30 - Estudante e boneco confeccionado



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 31 - Estudante brincando



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Analizamos as ações de L. tendo como fundamento a psicologia do jogo proposta por Elkonin (1998), ao discutir as vivências junto as filhas, representando papéis sociais e a partir do jogo, conseguirem realizar tarefas que antes eram recusadas por elas. o autor identificou que as situações fictícias possibilitam que as crianças entrem nos papéis sociais e assim, executam atividades ou tarefas do cotidiano com satisfação e diversão.

Assim como as filhas de Elkonin (1998), L. não demonstrava interesse em algumas tarefas propostas, especialmente aquelas relacionadas a escola, utilizando lápis e papel e nem jogos estruturados. No entanto, quando propomos o jogo com os fantoches, fadinha, bonecos de pelúcia, houve mudança significativa em sua participação. Para ilustrar melhor nossa afirmação, destacamos o relato de Elkonin (1998)

Num certo domingo, tive de ficar sozinho com as minhas duas filhas em casa. Passarmos juntos o domingo era para nós uma festa. Líamos, desenhávamos, fazíamos travessuras. Divertíamos-nos muito e aprontávamos até a hora do almoço. Preparei-lhes o tradicional mingau de sêmola, que elas já não suportavam. Negaram-se redondamente a comê-lo e nem quiseram sentar-se à mesa. Como eu não desejava estragar-lhes o humor, obrigando-as a comer, propus brincarmos de “jardim-de-infância”. Aceitaram a ideia com gosto. Vesti um guarda-pó brando e transformei-me em educadora; elas puseram seus pequenos aventais para se converterem em educandas. Começamos a brincar, repetindo o que se faz nos jardins-de-infância: desenhamos; depois, fingindo que punham seus agasalhos, passeamos, dando duas voltas ao redor da sala; lemos; e, por fim, chegou a hora do almoço. Uma das meninas assumiu as funções de empregada e pôs a mesa. Eu, no meu papel de educadora, ofereci-lhes o mesmo mingau. Sem o menor protesto, mostrando-se até satisfeitas, comeram até ver o fundo dos pratos e ainda pediram mais (ELKONIN, 1998, p. 1-2)

9- Encontro criança - Atividade ludopedagógica- Dobradura e colagem para composição de um quadro.

Metodologia e materiais: Foi utilizado papel colorido para dobradura, lápis, canetinha, cola, papel sulfite grande, foram apresentados modelos de dobraduras, como joaninha, borboleta, etc. A criança escolheu o modelo que gostaria de fazer, foram ensinados os passos para fazer a dobradura e depois que a criança fez algumas dobraduras, elaborou uma colagem utilizando-as para compor um quadro.

Objetivos: Avaliar e desenvolver capacidades psicomotoras, possibilitar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Avaliar e auxiliar o estudante observar modelos e produzir a dobradura. Avaliar e auxiliar na elaboração de um quadro composto por dobraduras e desenhos. Avaliar e intervir em conceitos como cores, formas geométricas, metade e meio. Possibilitar o desenvolvimento da capacidade de organização e planejamento.

Encontro - A criança entrou na sala muito alegre, escolheu o *emoji* “de boa”, disse “*eu tô tranquilo*”, não teve dificuldade para fazer as dobraduras, a psicóloga pesquisadora foi mostrando cada passo, fazendo junto, ele foi observando e imitando, pois sozinho, não sabia como fazer. Decorou com canetinha, fazendo desenhos, fez um quadro alegre, desenhou o sol com “*carinha*”, falou que “*o sol está sorrindo*”, fez uma casa, abelha e um cachorro. Teve autonomia, foi organizado e demonstrou satisfação ao realizar a atividade. Ao término, escolheu o que gostaria de fazer, brincou com fantoches, desenvolveu um jogo de papeis sociais de cozinheiro, perguntando o que a psicóloga queria jantar, cozinhando e servindo a comida. Posteriormente, brincou com os animais e com as peças de encaixe. Suas capacidades motoras, capacidades para se comunicar, se relacionar, tem avançado bastante, assim como, sua forma de se relacionar está mais afetiva. Foi interativo com a psicóloga pesquisadora e com a menina do grupo. Neste encontro a criança realizou a atividade de dobradura, desenho e colagem, prontamente, não foi necessário iniciar com a brincadeira de jogo de papeis sociais, o que em nossa concepção, tendo como fundamento a teoria da periodização, verificamos avanço importante no desenvolvimento psicológico, pois demonstra indícios de mudança nos motivos sociais. Atividades que antes ocupavam o lugar de acessórias, começam a se apresentar como principais. Quando falamos sobre mudança nos motivos sociais, estamos respaldados em Leontiev (1989, p. 67), ao afirmar que

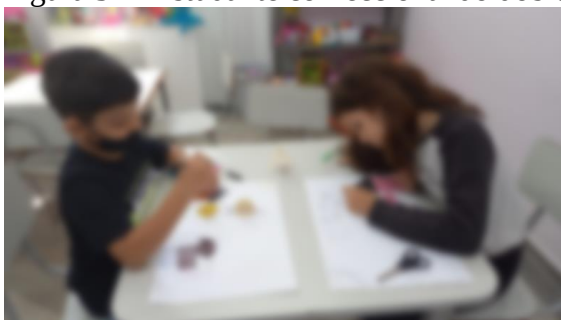
[...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança dê um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção.

Desenvolvimento real – Atenção, escolha de *emoji* representando sentimentos, interação social, autocontrole da conduta, expressão verbal dos sentimentos, linguagem verbal com frases mais estruturadas, interação social, demonstração de afeto, recorte adequado, colagem, coordenação motora fina, formas geométricas convencionais.

Consegue fazer com ajuda – (ZDP) – Dobradura, composição de um quadro com dobraduras e desenho.

Capacidades a serem desenvolvidas – Capacidade criativa, realizar diferentes tipos de dobraduras sem auxílio.

Figura 32 - Estudante confeccionando dobradura



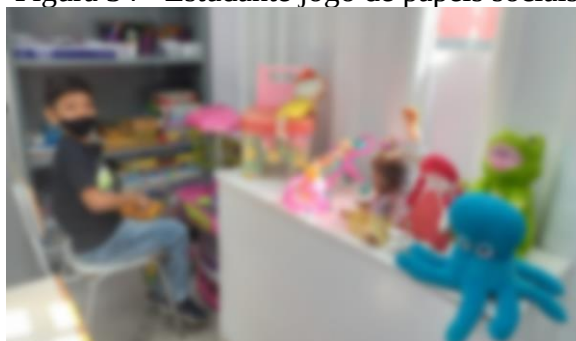
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 33 - Quadro de dobradura



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 34 - Estudante jogo de papeis sociais



Fonte: arquivo pessoal da autora.

10- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - trilha categorias.

Metodologia e materiais: Foi utilizado tabuleiro com uma trilha confeccionado por uma gráfica com as sugestões da equipe do C.A.A, um dado e botões para servirem como pinos. A criança caminha pela trilha seguindo a quantidade sorteada no dado e responde as questões, tendo a ajuda da psicóloga pesquisadora. O aprofundamento das questões corresponde as necessidades da criança, de acordo com seu nível de desenvolvimento e a intencionalidade da psicóloga em possibilitar desafios para a criança. Ao final, a criança leva o jogo para brincar em casa com seus familiares.

Objetivos: Avaliar e desenvolver conceitos, categorias, orientação no tabuleiro, contagem dos pontos dos dados, sentimentos, frustrações ao ganhar ou perder, regras, autocontrole da conduta, relações sociais. Possibilitar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como pensamento e linguagem.

Encontro - L. entrou na sala e explorou os brinquedos, pegou as miniaturas dos animais e objetos e foi nomeando os que conhecia. Pegou o fantoche do leão e a psicóloga pesquisadora abriu o baú e mostrou os brinquedos que estavam lá dentro. Gostou muito, o estudante demonstra alegria ao brincar de jogo de papeis, verifica-se que a atividade movimenta muito o psiquismo de L. Depois, foi proposto o jogo que havia sido planejado para o encontro. Não apresentou resistência, foi participativo. O estudante nomeou as figuras, descreveu a função social de cada uma delas, a psicóloga auxiliou naquelas em que ele não conhecia, auxiliando na nomeação e na categorização das figuras (animais, frutas, objetos, meios de transporte, meios de comunicação, legumes, etc). Foi participativo, demonstrou motivação, verbalizou que queria ganhar, mas reagiu adequadamente ao ter que voltar ao início do jogo. Achou engraçado a psicóloga ficar em último lugar. Verifica-se a mudança nas ações da criança ao ser apresentada proposta de jogo de regras, pois antes não tinha INTERESSE.

Habilidades desenvolvidas – (Desenvolvimento real) – Interação social, expressão de sentimentos, autocontrole da conduta, demonstração de afeto, avanços na linguagem verbal.

Consegue fazer com ajuda – (ZDP) – Apropriação de conceitos, compreensão e identificação de categorias, função social das figuras.

Habilidades a serem desenvolvidas - Memorização, compreensão e generalização dos conceitos, categorias.

Identificamos mudanças na forma de L. se relacionar com as pessoas, mudanças em suas escolhas e interesses. Assim como, em suas capacidades. Entendemos que as mudanças não ocorrem de forma fragmentada e sim interligadas. Leontiev (1989, p. 79), afirma que “as mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada

estágio, não ocorrem independentemente um outro; eles estão ligados entre si”. Assim, o lugar das funções psicológicas, como memória e pensamento, se alteram em determinado estágio do desenvolvimento, mas sempre operam interfuncionalmente, se reconfigurando e se tornando mais qualitativas.

11- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - Contação de história “O peixinho de chocolate”.

Metodologia e materiais: A psicóloga pesquisadora confeccionou em EVA os personagens da história, fez um cenário e utilizou papel dobradura, palito de sorvete e cola para produzir com as crianças um peixinho para eles levarem pra casa.

Objetivos: Avaliar e intervir na reflexão a respeito dos sentimentos, autoestima, diversidade humana, preconceitos, racismo e discriminação. Trabalhar as relações sociais, o autocontrole da conduta, a compreensão da história, comunicação, confecção de dobradura de peixinho. Possibilitar condições de reflexão e a expressão de sentimentos e de situações de preconceito que muitas crianças vivenciam na escola e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Encontro - A criança foi participativa, entrou na sala com vontade de brincar, foi comunicativo e afetivo. Inicialmente brincou com as miniaturas, fadinha e fantoches. Depois foi contada a história. Se manteve atento, compreendeu o enredo da história, entendeu o tema. Conversamos sobre os personagens e o que aconteceu na história. Segurou o personagem com a mão e com auxílio da psicóloga, foi representando as falas do peixe, recontando a história. Depois, com ajuda, confeccionou o peixe com papel dobradura e palito, ficou feliz, levantou e teve iniciativa de procurar o palito com seu nome, escolheu o *emoji* feliz e disse “olha prô, eu tô feliz hoje”.

Desenvolvimento real – Atenção, compreensão da história, escolha do *emoji* representando seu sentimento, motivação para conhecer a história, linguagem verbal mais estruturada, iniciativa, expressão de sentimentos.

Consegue fazer com ajuda – (ZDP) – Reprodução da história, confecção do peixe de dobradura.

Capacidades a serem desenvolvidas – Capacidade criativa, imaginação, elaboração de história e textos, interpretação de textos, etc.

Figura 35 - Estudante no cenário da história.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Vemos que as atividades ludopedagógicas possibilitam vivências com materiais diversos, apropriação de histórias, sendo um momento rico e divertido, no qual o estudante e a psicóloga desenvolveram jogos de papéis sociais e atividades produtivas, como a confecção de fantoche. Vigotski (2018) explica a importância em proporcionar experiências e novos conhecimentos para ampliar e qualificar o repertório nos momentos de brincadeira. como o autor afirma, a atividade criadora não ocorre naturalmente e precisa de elementos vivenciados pela criança em sua realidade. nas palavras de Vigotski (2018, p. 18)

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. as brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. no entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas.

12- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - Colagem com barbante.

Metodologia e materiais: Foi utilizado barbante, cola, papel cartão colorido recortado previamente e tesoura. A psicóloga pesquisadora explicou às crianças como elaborar um quadro sem usar lápis para estruturar a imagem. As crianças usaram cola, barbante e tesoura e foram estruturando a imagem. Com auxílio e orientações conseguiram realizar a atividade. Ao final os quadros foram expostos no varal no corredor do CAA “Galeria do CAA”.

Objetivos: Avaliar e desenvolver habilidades psicomotoras, organização e planejamento, uso do espaço do papel, conhecimento de nova técnica artística. Possibilitar o aprendizado por meio da apropriação de técnicas artísticas e possibilitar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, especialmente da imaginação, emoções e sentimentos.

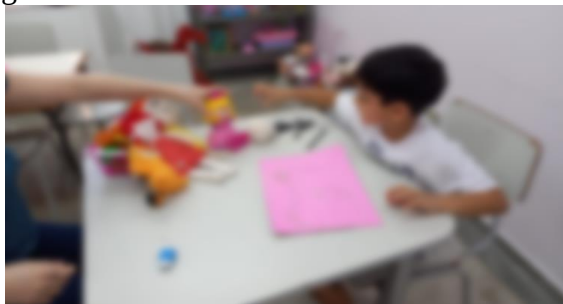
Encontro - Entrou na sala com o liquidificador de brinquedo que fica na recepção, colocou a água e disse que ia “*fazer suco de morango com melancia*”, pegou as frutas em miniatura da sala, a criança demorou para começar a atividade, brincou com a cesta de frutas, pegou o livro que tem uma pista de carrinho, boneca, princesa, bichos de pano e a fada. Depois com a introdução feita pela psicóloga de que os brinquedos iam ajudar na execução da atividade, ele escolheu fazer um castelo para a princesa. Escolheu a cor do papel como se fosse a princesa, (fazendo de conta) escolheu o rosa e disse que “*ela não gostou da cor mostarda*”. Não conhecia a atividade, nunca tinha usado barbante em atividades, foi ensinado como fazer e depois, conseguiu dar continuidade, foi imitando, fazendo com ajuda, foi passando a cola, esticando e cortando o barbante. Depois conseguiu continuar o desenho com barbante fazendo sozinho.

Desenvolvimento real – Atenção, autocontrole da conduta, compreensão da atividade, jogo de papéis, linguagem verbal com mais estruturação, coordenação motora fina, recorte e colagem.

Consegue fazer com ajuda (ZDP)- Desenho com barbante, planejamento da atividade.

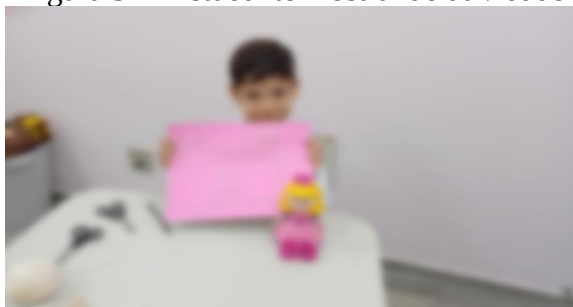
Capacidades a serem desenvolvidas – Planejamento da atividade, capacidade criativa, imaginativa.

Figura 36 - Estudante em atividade com barbante



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 37 - Estudante mostrando atividade

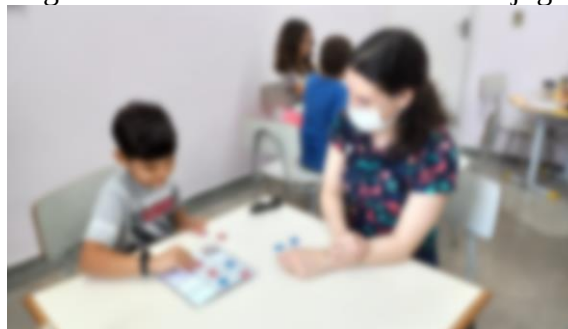


Fonte: arquivo pessoal da autora.

13- Encontro criança - Atividade ludopedagógica - Jogo da Velha.

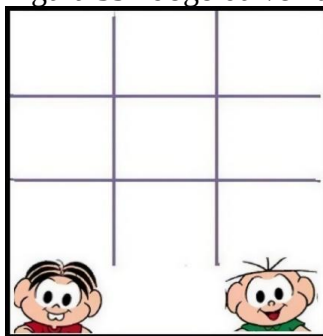
Encontro - A criança entrou na sala e rapidamente pegou o palito com seu nome, escolheu o *emoji* feliz. Primeiro brincou com os fantoches, interagiu com as crianças do grupo, foi comunicativo, pegou o livro que tem a pista de carros e mostrou para o menino do grupo, “*vou te mostrar, você vai gostar disso*”. Depois brincamos com o jogo, desafio dos dedos, no qual a criança precisa imitar as posições e cores dos elásticos nos dedos, seguindo o modelo de cartinhas apresentadas. Teve bom desempenho e não teve resistência para jogar. Posteriormente, utilizamos o jogo da velha, a criança já conhecia o jogo, pois jogamos em outro encontro, mas disse que “*não era muito bom*”, conseguiu usar a estratégia (ensinada em outro encontro), para “trancar” a psicóloga pesquisadora. Quando via que havia perdido, negava e colocava uma peça para dizer que havia empatado o jogo. Não ficou nervoso por não vencer em algumas partidas e concluiu bem a proposta. Neste encontro, verificamos o desenvolvimento da criança para se relacionar com o grupo, conversou, brincou, mostrou objetos para as outras crianças e participou das atividades propostas. Observando todas essas mudanças em seu desenvolvimento psicológico, era como se eu estivesse vendo “outra criança”, tamanha a transformação em suas ações, qualidade de seu pensamento, capacidade de expressar suas ideias e emoções, dentre outros aspectos.

Figura 38 - Estudante em atividade de jogo



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 39 - Jogo da velha



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Concluimos os encontros, destacando a importância em realizar a **avaliação psicológica em processo** e não restrita a poucos encontros, pois assim, conseguimos constatar os avanços atingidos pelo estudante, desde o primeiro encontro até o encerramento do processo de intervenção formativa. Se tivéssemos avaliado suas habilidades em poucos encontros, não teríamos possibilitado condições objetivas para que ele aprendesse e se desenvolvesse. Por isso defendemos a **avaliação em processo e não apenas com foco no produto já consolidado**.

Outro ponto que destacamos, foi o de não tomarmos a queixa escolar como determinada ou pronta, pois buscamos **entender, analisar as múltiplas determinações**, intervindo junto aos sujeitos envolvidos, o estudante, a escola e sua família.

Quanto ao estudante, **não aplicamos testes e descrevemos suas respostas, mas utilizamos atividades ludopedagógicas**, conhecendo, analisando, orientando, ensinando, possibilitando situações planejadas, com objetivo de intervir, avaliar e formar.

Nos respaldamos nos fundamentos da psicologia histórico-cultural e buscamos identificar o **estágio de desenvolvimento, a atividade guia de seu desenvolvimento psicológico** e, assim, não enfatizamos a sua idade cronológica.

Atuamos nas necessidades e especificidades da atividade guia de seu desenvolvimento, possibilitando o aprendizado de novos significados, ampliando suas vivências e **criando necessidades**.

Não enfatizamos sua idade cronológica para apontar déficits ou dificuldades, consideramos a **situação social de desenvolvimento**, pois **atuamos na zona de desenvolvimento proximal**, intervindo com intencionalidade, por meio de atividades ludopedagógicas para desenvolver as funções psicológicas superiores.

O estudante havia sido diagnosticado com TEA por uma psicóloga particular, não tomamos esse laudo como um “sela-destinos”, pois acreditamos que ele foi concluído a partir da aparência imediata da queixa escolar.

Desta forma, nos relacionamos, brincamos, ensinamos, orientamos, considerando a subjetividade, as características e necessidades psicológicas do estudante, como um sujeito que quer e pode aprender.

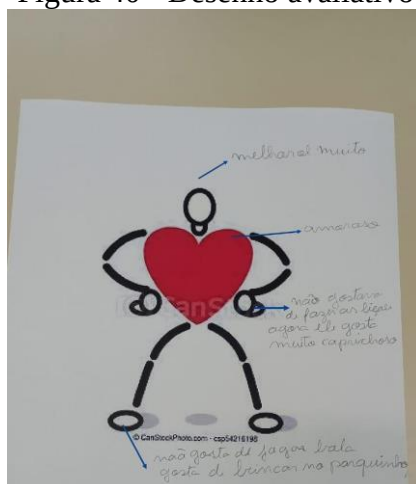
14 – Encontro família - Reunião de avaliação do semestre.

Metodologia e materiais: Apresentamos uma imagem de uma pessoa com coração impresso em uma folha de sulfite, cada parte do corpo representava um aspecto a ser avaliado. A cabeça representava as ideias, os pensamentos a respeito do início do acompanhamento no CAA. O coração representava as emoções, sentimentos vivenciados durante o processo. As mãos representavam as ações que conseguiram realizar, colocar em prática em família. Os pés representavam o caminho percorrido ou o que será realizado, os aspectos que precisam ser desenvolvidos.

Objetivos: Avaliar o processo realizado, os avanços, as dificuldades e mudanças verificadas nas ações da criança, na relação com sua família e no ambiente escolar. Dialogar a respeito da continuidade do processo ou possibilidade de encerramento.

Encontro – Neste encontro de avaliação, compareceu a avó materna, devido aos pais não terem a disponibilidade por causa do trabalho. A avó avaliou de forma muito positiva os avanços no neto, escreveu no desenho que ele *melhorou muito*, que está *amoroso*, *não gostava de fazer as tarefas, mas que estava gostando e estava caprichando* e que *gosta de brincar no parquinho*. Como os pais não puderam comparecer, foi agendado uma reunião em outro dia. A mãe não compareceu, sendo que a reunião foi realizada apenas com o pai.

Figura 40 - Desenho avaliativo



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Reunião de avaliação com família – compareceu o genitor.

Inicialmente foi feito um resgate do motivo do encaminhamento do estudante, quando ainda estava matriculado em uma escola de Educação Infantil. Resgatamos o histórico clínico e conversamos sobre as características do estudante desde o início do processo de intervenção avaliativo formativo.

O pai relatou que *vê muita melhora na criança, seu comportamento melhorou muito*. Informou que está com autonomia nas atividades da vida diária, pois antes a família fazia por ele. Antes ele tinha dificuldade para brincar com as crianças, mas agora consegue brincar com a prima e com outras crianças no parquinho perto da casa da família. Verificou melhora *na fala, na leitura e na escrita e no comportamento do filho*.

Foram dadas orientações sobre e explicações sobre o que observamos nos avanços do estudante no decorrer do processo. Dialogamos sobre a possibilidade de ser realizado o desligamento do estudante no início do ano seguinte, devido aos avanços constatados. Ressaltamos a importância do papel da família no desenvolvimento observado e agradecemos pelo apoio e pela família ter aderido ao acompanhamento e colocado as orientações em prática em casa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos as discussões acerca desta tese de doutorado, quero enfatizar a importância da vivência edificada ao longo do processo de planejamento e realização do trabalho, desde as vivências acadêmicas no Programa de pós-graduação em Educação e os encontros de estudos, acompanhamento e discussão de pesquisas no GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) da UNESP-Presidente Prudente, os debates e orientação com minha orientadora do trabalho, as atividades realizadas no Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA) com a equipe interdisciplinar, com as crianças encaminhadas ao serviço, seus familiares e junto as escolas da rede municipal. A apropriação teórica e a experiência possibilitada nesses contextos foram imprescindíveis para a elaboração desta tese.

Ao longo do meu processo de formação como psicóloga escolar, ao considerar a situação social e histórica de produção do fracasso escolar que ocorre há décadas nas escolas brasileiras, assumi a decisão política de trabalhar na direção da práxis científica e educativa na direção da superação dessa situação que tanto tem estigmatizado e dificultado o processo de escolarização de muitos estudantes.

Essa decisão e escolha valorativa engendrou as possibilidades de intervir de forma planejada, consciente e crítica na realidade escolar e junto a crianças que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem, com objetivo de realizar uma atuação voltada a formação de sujeitos conscientes e críticos.

Além do compromisso com o humano, tenho me preocupado com a psicologia como ciência que se apresenta na escola, a qual, muitas vezes, leva a situações que discriminam, preconceituam, psicopatologizam e excluem crianças do processo educativo e, simultaneamente, alimentam o fenômeno das queixas escolares e seu principal correspondente, o fracasso escolar.

Assim, como psicóloga escolar, ao realizar meu trabalho numa perspectiva crítica de atuação na educação escolar, procuro contribuir para com a luta coletiva em defesa de uma escola de qualidade que seja pública, laica, democrática, inclusiva e comprometida socialmente, tendo como horizonte histórico a emancipação humana e a superação da sociedade capitalista.

Ao criticar a forma como a psicologia tem realizado as avaliações de estudantes com queixas de dificuldades escolares, baseando-se na aparência imediata das queixas e produzindo laudos, que apenas rotulam e estigmatizam, nos propomos a defender a tese de um processo de intervenção psicológica avaliativo formativo, realizado por meio de atividades ludopedagógicas.

Resgato os três objetivos específicos que elencamos para o nosso trabalho de tese: O primeiro foi discutir e analisar criticamente a teoria e a prática presente no processo de avaliação psicológica tradicional por meio de estudos teórico-bibliográficos. No segundo, propomos discutir e apresentar as possibilidades do processo de intervenção psicológica avaliativo-formativo baseado na Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica. Tais objetivos foram discutidos ao longo da tese, por meio de textos de autores clássicos e contemporâneos, além do relato de experiência e dados da minha atuação como psicóloga na Seduc.

No terceiro objetivo, enfatizamos as atividades ludopedagógicas como mediadores prático-teóricos na efetivação de um processo de intervenção psicológica avaliativo e formativo, realizado por meio da intervenção da psicóloga e estruturado como práxis científica-educativa que, possibilitou condições de avaliação da aprendizagem e situações educativas que atenderam as necessidades formativas da criança do estudo de caso.

Diante dos resultados positivos identificados em nossa proposta, nos comprometemos a continuar os estudos acerca do processo de intervenção avaliativo formativo de estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem e esperamos que os estudos discutidos nesta tese, possam contribuir com a atuação de outros psicólogos escolares ou clínicos que atendem estas demandas.

Ao nos respaldarmos em Vigotski (1995), podemos reiterar que o processo de avaliação de uma criança não pode encerrar-se em si-mesmo, como ocorre na avaliação tradicional, mas, sim, deve criar novas necessidades, novas possibilidades de aprendizagem, para que a criança desenvolva suas potencialidades,

Logo, segundo nossa defesa, o processo de intervenção avaliativo-formativo realizado em psicologia, deve reconhecer a condição de aprendiz do sujeito, admitindo que processo de aprendizagem engendra desenvolvimento e precisa atingir cada sujeito nas suas necessidades, respeitando o movimento histórico-social único e singular de cada criança, a qual merece as melhores condições de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e avaliação, para que possa avançar na condição de se tornar um ser humano humanizado.

Na defesa de nossa tese, resgatamos as determinações histórico-sociais presentes no processo de crítica à construção do fenômeno social-educacional do fracasso escolar, baseados nas reflexões e argumentos construídos por Maria Helena de Souza Patto, na década de 1980, (Patto, 1987), e avançamos na crítica às explicações superficiais, compreensões limitadas e diagnósticos reducionistas calcados na visão positivista dirigidos a crianças que

apresentam queixas escolares e, ainda, muito presentes na educação escolar e no interior da escola brasileira, principalmente na escola pública brasileira.

Entendemos que a atuação da psicóloga escolar requer uma visão crítica e histórica a respeito dos acontecimentos presentes e passados da vida cotidiana em sociedade e da vida escolar das crianças que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem, seja por desenvolverem problemas de comportamento ou outras queixas que são construídas desde o interior da escola.

Diante dessa situação que ainda se apresenta na escola e faz parte do cotidiano de milhões de crianças, sobretudo nas escolas públicas de nosso país, assumimos um compromisso ético-político e valorativo na defesa da dignidade e respeito às crianças que apresentam queixas de dificuldades escolares e defendemos a promoção do seu desenvolvimento nas suas máximas possibilidades, tal como nos mostra Tanamachi (2000) dentre outros autores da psicologia escolar.

Evidenciamos que autores fundamentais e basilares da Psicologia histórico-cultural tais como Lev Sememovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), Daniil B. Elkonin (1904-1984), dentre outros autores que compreendem o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano de forma histórica e dialética, fizeram parte significativa de nossas reflexões.

Nesse movimento de apropriação teórica para defendermos a nossa tese, nos alimentamos da visão histórico-social na qual os indivíduos aprendem e se desenvolvem por meio das atividades sociais, considerando as condições objetivas de vida em que se encontram e as oportunidades de apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos) que lhes são possibilitados ao longo de sua vida familiar, escolar e social.

Essa compreensão requer, portanto, que façamos uma avaliação crítica da sociedade em que vivemos, da escola que temos, da psicologia que praticamos, para que possamos compreender as crianças que avaliamos, educamos e formamos, sem culpabilizá-las, patologizá-las ou estigmatizá-las, pois cada uma delas é fruto de um processo histórico-social de formação e desenvolvimento. Esse processo de formação, portanto, deve ser compreendido nas suas múltiplas determinações, para que nossa atuação por meio da psicologia escolar, possa ser coerente com a situação social e período de desenvolvimento psicológico dos sujeitos, no sentido de atender as suas necessidades e contribuir efetivamente para com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo uma relação dialética entre intervenção-formação-avaliação, para a construção de um processo humanizador dos sujeitos que vivem situações de queixas escolares.

Ao considerarmos as reflexões, explicações e resultados apresentados ao longo da tese, constitui-se notória a nossa divergência veemente às visões biologizantes, naturalizantes, idealistas, abstratas e subjetivistas de ser humano, as quais são iluminadas por epistemologias científicas de base positivista que se ancoram na lógica formal e adentram à psicologia e pedagogia e, ato contínuo, chegam às escolas para avaliar crianças a partir de uma visão imediatista, empírica e descritiva que reconhece os sujeitos na sua realidade aparente, fenomênica e pseudoconcreta (Kosik, 2000).

Segundo nossa avaliação, em conformidade com outros autores críticos da psicologia e pedagogia e, sobretudo considerando os aportes da Teoria do conhecimento Marxiana, a visão positivista, ainda que científica, assume contornos ideológicos, pois não chega nas múltiplas determinações dos fenômenos, comportamentos, pensamentos e sentimentos humanos, mantendo-se na superfície e possibilitando uma leitura restrita e limitada dos seres humanos.

Nos remetemos a Tanamachi e Viotto Filho (2012) para pensarmos os princípios da Psicologia histórico-cultural que alicerçados no marxismo, nos ajudam a compreender o ser humano como um sujeito histórico-social, cuja essência se encontra no trabalho, considerado como atividade vital e que faz a mediação do processo de humanização dos seres humanos ao longo do seu intercâmbio com a natureza, objetos culturais e outros seres humanos. Segundo os autores, na visão Marxiana, o trabalho engendrado nas relações de produção da sociedade capitalista, “estabelecidas em determinado tempo e espaço, considerando o movimento e as contradições nas relações sociais e suas formas de organização, são determinantes da maneira de ser, pensar e existir dos seres humanos no mundo”.

Ao adotarmos essa concepção de ser humano de natureza dialética e histórica para propormos um processo de avaliação psicológica interventivo-formativo, nos posicionamos contrariamente às visões inatistas, ambientalistas e interacionistas de base positivista acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Em consonância com os autores da Psicologia histórico-cultural, concebemos que o indivíduo aprende, se desenvolve e constrói sua individualidade na relação apropriação-objetivação (Duarte, 2013), sendo que o processo de mediação dos signos e outros objetos da cultura humana, desde o interior de atividades e relações sociais vividas na sociedade e, sobretudo na escola, torna-se imprescindível, pois ninguém aprende e se desenvolve natural e espontaneamente.

A escola, como espaço de aprendizagem, desenvolvimento e humanização, assume função social primordial no processo de construção da individualidade/personalidade humana e, nesse sentido, defendemos a necessidade de a escola atual ser construída, desde a sua

estrutura e dinâmica como uma escola-comunidade, tal como apregoa Viotto Filho (2009; 2012, 2019, 2022).

É na escola-comunidade que será garantida a transmissão de conhecimentos e conceitos sistematizados pelas ciências, filosofia, história, literatura, artes e outros conhecimentos genéricos, que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desde a atenção, memória, percepção, pensamento, linguagem, imaginação, emoções/sentimentos, como afirma Vigotski (1995), temas reafirmados por Martins (2013) e corroborados pela Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2019), dentre outros autores que reconhecem a perspectiva crítica, dialética, materialista e histórica de mundo, sociedade e ser humano.

É neste sentido, então, que defendemos a valorização da atividade vital da criança na escola, e propomos um processo de avaliação psicológica interventivo-formativo, que enfatize a atividade do brincar coletivamente como promotora de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como defenderam Nunes e Viotto Filho (2016), Nunes (2015; 2019).

Além disso, queremos enfatizar o papel da educação escolar no processo de construção da consciência humana como enfatiza a Psicologia histórico-cultural e, sobretudo, valorizar a apropriação de objetivações presentes na filosofia, ciências, artes dentre outras objetivações, como apregoa a Pedagogia histórico-crítica para a construção da humanidade nos seres humanos.

É assim e nestes termos, que defendemos a tese da importância e necessidade de processos avaliativos que engendram situações educativas e formativas diferenciadas por meio de atividades lúdicas e educativas (ludo-pedagógicas), sendo que a atuação da psicóloga escolar ao assumir a práxis científica-educativa, terá papel preponderante nesse processo de transformação da educação escolar e da própria escola, com vistas à transformação dos seres humanos.

Assumimos o compromisso, ao longo da realização de nossa pesquisa de doutorado, de contribuirmos para o avanço dos conhecimentos de natureza crítica na psicologia escolar, tendo em vista a efetivação de processos avaliativos que valorizem a aprendizagem e não apenas as “dificuldades” e engendrem desenvolvimento por meio da atividade do brincar reconhecida como atividade vital das crianças (Nunes, 2019).

Nossa defesa, portanto, é que um processo de intervenção avaliativo-formativo ludopedagógico de base histórico-cultural, supera, por incorporação, as avaliações tradicionais, os testes estanques e as visões limitadas dos seres humanos, e avança na direção do

desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, pois respeita a situação social e os estágios da periodização do desenvolvimento, para que cada sujeito atinja a zona de seu desenvolvimento potencial por meio de aprendizagens concernentes às suas necessidades e condições objetivas de vida em sociedade.

Defendemos que um processo de avaliação não se encerra em si-mesmo e pode avançar para tornar-se interventivo-formativo-avaliativo, como defendemos nessa tese de doutoramento, por acreditarmos no dever-ser humano ou, em outras palavras, acreditamos que cada ser humano poderá vir a ser no futuro, se colocado diante de situações educativas, formativas e avaliativas que tenham como parâmetro de desenvolvimento o gênero humano, com direito a efetivação de aprendizagens e desenvolvimento no plano da universalidade e multilateralidade, como afirma Duarte (2013).

Sabemos que toda pesquisa apresenta limitações tanto teóricas quanto práticas, no entanto, entendemos a relevância em desenvolver estudos que contribuam de forma efetiva para com o processo de construção do conhecimento, que traga inovações e que resistam, criticamente, as concepções e atuações hegemônicas e tradicionais, que fragmentam o psiquismo humano e tentam aplicar modelos positivistas ou médicos para sua compreensão e possibilidades de intervenção junto aos sujeitos.

A proposta de um processo de intervenção psicológica avaliativo e formativo foi elaborada a partir da necessidade de resistir aos processos de culpabilização da criança na escola por queixas escolares de base pseudocientíficas. Consideramos esta tarefa complexa, mas assumimos este desafio e acreditamos que o trabalho não se encerra com esta tese, pois se faz necessário continuar estudando, pesquisando e ampliando nossas experiências na efetivação de um processo de avaliação fundamentado na psicologia histórico-cultural em diálogo com a Pedagogia histórico-crítica.

Apresentamos e analisamos um processo realizado com um estudante da rede municipal encaminhado ao CAA, sendo que atividades ilustradas pela apresentação e análise do caso, podem servir como exemplos concretos de que podemos pensar na elaboração e proposição de atividades desenvolventes, que possam qualificar a realização da avaliação psicológica.

Expomos a problemática das queixas escolares e a intensificação do processo de patologização e medicalização da e na educação, porém não podemos deixar de ressaltar o papel imprescindível da escola na vida das crianças e o quanto as escolas da rede municipal se dedicam ao processo de formação de nossos estudantes, enfrentando os desafios e imposições

do modo de produção capitalista que engendra processos de alienação que, como sabemos, também adentram as escolas.

Com a aprovação da Lei nº 13.935/2019, que garante a atuação dos profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas da rede pública de educação básica, temos um cenário mais aberto de possibilidades e esperançoso para o desenvolvimento da psicologia escolar crítica.

A rede municipal de educação de Presidente Prudente/SP, antes da aprovação da lei, já contava com uma equipe multidisciplinar formada, além de mim, por mais seis psicólogas, e sete assistentes sociais, uma fonoaudióloga e uma terapeuta educacional, que desenvolvem diversas ações nas 64 escolas do município, atuando na formação de professores, processo ensino e aprendizagem, proteção aos direitos da criança, direitos humanos, busca ativa, saúde mental, prevenção, dentre outros.

Concluimos esta tese, ressaltando o compromisso da psicologia escolar crítica no enfrentamento das formas de discriminação, patologização e exclusão da criança objeto do fenômeno alienado e alienante das queixas escolares, na luta pela garantia dos direitos e da construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos, em busca do pleno desenvolvimento humano e emancipação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A. H.; OLIVEIRA, R. P. **Ideb chama a atenção para desigualdades na educação e cultura do fracasso escolar**. Folha de São Paulo. 16. set. 2022. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/09/ideb-chama-a-atencao-para-desigualdades-na-educacao-e-cultura-do-fracasso-escolar.shtml>. Acesso em: 14 out. 2024.
- ANTUNES, M.A.M. **A Psicologia no Brasil**: Leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco/EDUC, 1999.
- ANTUNES, M.A.M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003a.
- ANTUNES, M.A.M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003b.
- ASBAHR, F.S.F.; **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese Doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASBAHR, F. S.F. **Novas velhas explicações sobre o fracasso escolar**. In: Viotto Filho, I.A.T. e outros (Orgs). **Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui: Boreal, 2012.
- ASBAHR, F. S.F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Estudos de Psicologia*, julho a setembro/2014, 157-238.
- BEATÓN, G. A. **Evaluación y diagnóstico em la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: L. M. Calejón, 2001.
- BEATÓN, G. A. **El diagnóstico explicativo versus diagnóstico clasificatorio**. En: Gloria Leon Fariñas, Maria Rosario Ortiz Carrión. *Estudios Histórico Culturalistas en Educación y Desarrollo Humano*. Editorial: Universidad De La Salle Bajío / León, Guanajuato, México. Primera edición, 2019. pp. 31-48.
- BEZERRA, J. P. D. **Processo de desenvolvimento da imaginação na pré-escola: implicações de um programa de intervenção ludo-pedagógico a partir do gênero musical samba**. Presidente Prudente: UNESP-Programa de Pós-graduação em Educação (Dissertação de mestrado), 2015.
- BINET, A.; SIMON, T. (1916c). **Upon the necessity of establishing a scientific diagnosis of inferior states of intelligence**. In: A. Binet; T. Simon. *The development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1916, pp. 37-90 (Trabalho original publicado em 1905).
- BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. EDUC, 1999
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, A. M. B. **A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social.** Natal: Estudos Psicologia, 1999. Recuperado em 30/março/2006.

BOCK, A. M. B. **Psicologia e o compromisso social.** Cortez, 2009.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância.** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação: UNESP-Presidente Prudente, 2016.

BRAGA, P.; SABRINA, G. **De mediações a mediações: avaliação-intervenção de queixas escolares com casos de diagnóstico de TDAH.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia – USP/SP. São Paulo, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BROWN, A.L; FERRARA, R.A. **Diagnosing zones of proximal development.** In: J. V. Wertsch (Org). Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CAMPIONE, J.C.; BROWN, A.L. **Guided learning and transfer: implications for approaches to assessment.** Em, N. Frederiksen; R. Glaser; A. Lesgold e M.G. Shafto (Orgs) Diagnostic Monitoring of Skill and Knowledge Acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1990. pp. 141-172.

CASTRO, F.S.; BARROCO, S. S. S. **Uma história sobre a inteligência: origens da avaliação psicológica em Binet e Simon.** In: Facci, M.G.D.; Leonardo, N.S.T.; Souza, M.P.R. (Orgs). Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina/PI: EDUFPI, 2019.

CHAUI, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHIODI, C.S. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.** (Dissertação mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

COLLARES, C.L.; MOYSES, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, C.L.; MOYSES, M.A.A. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência.** Revista Psicologia. São Paulo: USP, nt.7, vol.1, 1997.

COLLARES, C.L.; MOYSES, M.A.A. **Controle e medicalização da infância: controlar é preciso.** Número 1 ano 1. Temas em destaque. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>. Acesso em: 03 maio 2023.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). Série Ideias, S. Paulo, FDE, 25-31. 1994.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAZZANI, M.V.M. e Outros. **Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional**. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 421-428, 2018.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. **O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade**: superando a concepção organicista do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Átomo e Alínea, 2007, p. 93-124.

EDIT, N. M., MARTINS, D. R. **Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com o higienismo e a eugenia na sociedade e educação**. In: TULESKI, S.C., FRANCO, A.F. (Orgs.) O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.

EIDT, N.M., CAMBAÚVA, L.G. **Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada**. In: A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. FACCI, M. G.D., MEIRA, M.E.M., TULESKI, S.C. Maringá: EDEUM, 2012.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa**. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infancia**. In V. Davydov & M. Shuare (Orgs.), La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS: antologia. (pp. 104-124). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

FIRBIDA, F.B.G.; VASCONCELOS, M.S. **O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil**. UEM: Psicologia em Estudo, 23, 2018.

FACCI, M. G. D. **Prof. é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?** Reflexões em Torno do Processo Ensino-aprendizagem na Perspectiva Vygotskyana. Em: Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.), Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições Para o Encontro Entre a Subjetividade e a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FACCI, M.G.D., TESSARO, N.S., LEAL, Z.F.R.G., SILVA, V.G., ROMA, C.G. **Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão**.

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volume 11, Número 2, J.D., 2007.

FACCI, M. G. D., MEIRA, M.E.M., TULESKI, S. C. (Orgs). **Exclusão dos "incluídos": Uma Crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos**. 2.ed. EDUEM, 2011.

FACCI, M.G.D.; LEONARDO, N.S.T.; SOUZA, M.P.R.(Orgs.). **Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Teresina, PI: Edufpi, 2019.

FACCI, M.G.D.; ANACHE, A.A.; CALDAS, R.F.L. (Orgs). **Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização**. Vol. I. Curitiba: CRV, 2021.

FACCI, M.G.D.; ANACHE, A.A.; CALDAS, R.F.L. (Orgs). **Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização**. Vol. II. Curitiba: CRV, 2021.

FELIX, T. S. P. **Timidez na escola: um estudo histórico-cultural**. Presidente Prudente: UNESP-Programa de Pós-graduação em Educação (Dissertação de mestrado), 2013.

FELIX, T. S. P. O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade: as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola. **Tese de doutorado**. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 224f, 2018.

FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção em crianças do ensino fundamental**. Curitiba: Appris, 2023.

FRANCO, A. F. **Reflexões em torno do encaminhamento da queixa escolar e a produção do fracasso escolar franco** In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE- PUC, PR. p. 5181-5187, 2009.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, NT. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática histórico-crítica**. Campinas, SP. Autores Associados, 2019.

GUARAGNA, C.; ASBAHR, F. S. F. **Queixas escolares e outros fenômenos das escolas a partir da Psicologia histórico-cultural**. Teoria e prática da educação. pp.118-134, 2022.

GOMES, C.A.V. **A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 161-168.

HEGEL, G. W. F. **A ideia e o espírito absoluto**. Tradução de Orlando Vitorino in: Hegel. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Hucitec, 1978.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. R. Janeiro: Civil. Brasileira, 1991.

LEONARDO, N.S.T.; LEAL, Z.F.R.G.; FRANCO, A.F. (Orgs) **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia**. Maringá: EDUEM, 2014.

LEONARDO, N.S.T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S.P.M. (Orgs.). **Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar**. Maringá: EDUEM, 2012.

LEONARDO, N.S.T., LEAL, Z.F.R.G., FRANCO, A.F. (Orgs.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia**. Maringá: Eduem, 2014.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S.M.C.; LEAL, Z.F.R.; NEGREIROS, F. (Orgs) **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba: CRV, 2020.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In L. S. Vigotskii; A. R. Luria; A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1989.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental**. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e Outros, *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1991.

LESSA, P. V. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-graduação em Psicologia – USP/SP, 2014.

LESSA, P. V.; PROENÇA, M. R. S. **Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: o que o psicólogo escolar pode fazer?** Em: FACCI, M.G.D.; LEONARDO, N.S.T.; SOUZA, M.P.R. (Orgs) *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Teresina/PI: EDUFOI, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Psicologia Educacional: uma avaliação crítica**. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia Social: O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LIDZ, C. S. **Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential**. New York: Guilford, 1987.

LIMA, L. R.; NUNES, L. G. A.; SILVA, S. M. C. (Orgs). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

LINHARES, M. B. **Avaliação assistida em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem**. Revista Temas em Psicologia, 1996.

LINHARES, M. B.; MARIA, M. R. S.; ESCOLANO, A. C. M.; GERA, A. A. S. **Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças**. Temas em Psicologia, 1998.

LURIA, A. R. **O cérebro humano e a atividade consciente**. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1989.

LURIA, A. R. **O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas**. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e Outros, Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1991.

LURIA, A.R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone: 1992.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, A. M. **Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias**. Em Elenita de Rício Tanamachi., Marisa Lopes Rocha., & Marilene Proença Rebello Proença. (Orgs.), Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MALUF, M. R. **Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação**. In: C.F.P.: Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M.; CARVALHO, B. **A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural**. Psicologia em Estudo: out-dez, 2016.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016

MARTINS, L.M.; MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política". 2001. Disponível em www.dominiopublico.gov.br.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSIMI, M.; GUEDES, M.C. **História da psicologia no Brasil: Novos estudos**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2004.

MASUYAMA, P. M. K.; SALOMÃO, F. R. **Interdisciplinaridade e educação: aprendizagem e desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João editores, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

MEIRA, M.E.M.; FACCI, M.G.D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M.E.M. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a psicologia da Educação** In: VIOTTO FILHO, I.A.T. e Outros. *Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica*. Birigui: Boreal, 2012a.

MEIRA, M.E.M. **Incluir para continuar excluindo: A produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural**. In: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S.C. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDEUM, 2012b.

MEIRA, M.E.M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, 16 (1), 135-142, 2012.

MEIRA, M.E.M. **Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento**. In: TULESKI, S.C., FRANCO, A.F.(Orgs.) *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro. NAU Editora, 2019.

MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.L. **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural** (Org.). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MOURA, O. (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber, 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, A. L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de Inteligência**. *Revista Psicologia*. São Paulo, USP, n.7, vol. 1, 1997.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MUKINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, R. L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola**. Presidente Prudente: UNESP-Programa de Pós-graduação em Educação (Dissertação de mestrado), 2013.

NUNES, R. L. **Vamos brincar de humanização? o trabalho educativo com a brincadeira de papéis sociais em uma perspectiva humanizadora.** Campo Grande: Telos Educativa, 2023.

NUNES, R. L. **A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir do trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora.** UNESP-Presidente Prudente: Programa de pós-graduação em educação (Tese Doutorado), 2019.

NUNES, R.L.; VIOTTO FILHO, I.A.T. **A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola.** Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, R. L.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; SALOMÃO, F. R. Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos: Systematization of interventional-formative research: first discussions. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4921>.

PASQUALLINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PAULO NETO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.** Revista Psicologia – USP, Vol.3, p.107-121. São Paulo: 1992.

PATTO, M. H.S. **Introdução à psicologia escolar** – 3ª. Edição revista e atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política.** São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PATTO, M.H.S. **O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação.** In: BOCK, A.M.B.: Psicologia e o compromisso social (pp.29-36), Cortez: São Paulo, 2003.

PFROM NETTO, S. **As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar.** In: WECHSLER, S. M. (Org.), Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática (pp.21-38). Campinas: Alínea, 2008.

RAGONESI, M. E. M. **Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais.** (Tese Doutorado). Instituto de Psicologia: USP/SP. São Paulo, 1997.

SADER, E. **Apresentação do livro ‘A ideologia alemã’.** In: Marx, K.; Engels, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

SALOMÃO, F.R.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; NUNES, R.L. **As contribuições da THC para superar as concepções biológicas e psicologizantes nas queixas escolares**, (2022).

SANTOS, A. M. **O método na avaliação psicológica: contribuições da Psicologia histórico-cultural**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017.

SANTOS, A. M.; ANACHE, A. A.; SANTANA, R. C. **Overview of Brazilian scientific production in psychological evaluation**. pp.547-559. Revista Psico-USF, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37ª. Edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª. Edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** (Coleção Polêmicas do nosso tempo). Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOARES, M.B. **Avaliação educacional e clientela escolar**. In: PATTO, M.H.S. Introdução à psicologia escolar – 3ª. Edição revisada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, B. P. (Org). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. P. (Org). **Orientação à queixa escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2ª ed. E-book. São Paulo, 2020.

SOUZA, F. R. S. **Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes**. (Dissertação de mestrado). UNESP-Presidente Prudente: Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

SOUZA, M.P.R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 13, n. 1, p.179- 182. jan/jun-2009.

SOUZA, M.P.R. (2005). **Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar**. Estilos Da Clínica. pp.82-107, 2005.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos**. Revista Em Aberto. Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2255/2222

SUPERTI, T. **Psicologia da arte Vigotskiana e ensino de literatura: reflexões estético-científicas para o trabalho educativo da/o professora/o**. Programa de pós-graduação em educação. UNESP-Presidente Prudente, 2023.

TANAMACHI, E. R. **Visão Crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar**. (Tese de Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. UNESP-Marília, 1997.

Tanamachi, E. R., ; Meira, M. E. M. (2003). **A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação**. Em Marisa Eugênia Mellillo Meira., Mitsuko Aparecida Makiko Antunes. (Orgs.), Psicologia Escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TANAMACHI, E., PROENÇA, M., ROCHA, M. (Orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

TULESKI, S.C.; FRANCO, A.F. (Orgs.) **O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento**. Rio de Janeiro. NAU Editora, 2019.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia em Estudo. Dez/2007.

TULESKI, S.C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2008.

TULESKI, S.C.; CHAVES, M. **Ler e escrever: da necessidade de ensinar e a defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias**. In: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S.C. (Orgs). A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos Maringá: EDEUM, 2012.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EDUEM, 2015.

URT, S. C. **A psicologia na educação: do real ao possível**. (Dissertação Mestrado). Programa de Psicologia da Educação. PUC/SP, 1989.

VIEIRA, A.P.A. **Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares: Proposta a partir da psicologia histórico-cultural** (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UEM-Maringá, 2020.

VIEIRA, A.P.A.; FACCI, M.G.D. **A prática da avaliação psicológica das queixas escolares fundamentada na psicologia histórico-cultural**. Maringá, 2022.

VIEIRA PINTO, A. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Perspectivas críticas de Psicologia e Psicologia Escolar: contribuições de autores nacionais e estrangeiros**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação / Psicologia da Educação) – Programa de Psicologia da Educação, PUC/S. P., São Paulo, 2001.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola**. (Tese Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação - PUC/SP, São Paulo, 2005.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Escola-comunidade: a escola numa perspectiva crítica**. In: Anais do IV EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. UNESP-São José do Rio Preto, 2009.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller**. In: MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.L. Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural (Org.). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Processo grupal e construção coletiva do conhecimento**. In: VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; SANTOS, A.A.N.; FELIX, T.S.P. (Orgs). Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro e João, 2018.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Escola-comunidade: Educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social**. (Tese de Livre Docência). Universidade Estadual Paulista ‘Julio de Mesquita Filho’ - UNESP-Presidente Prudente, 2019.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **A Escola numa perspectiva de Comunidade: Reflexões teórico-metodológicas para a transformação da Escola atual**. Revista Gesto Debate. Universidade Federal Mato Grosso do Sul – UFMS - Campo Grande, 2022

VIOTTO FILHO, I.A.T. e Outro. **Psicologia e Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui: Boreal, 2012.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; TANAMACHI, E. R. **Materialismo histórico dialético: atualidade do método e implicações à educação e à psicologia**. In: VIOTTO FILHO, I.A.T. e outro (Org.). Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica. Birigui/SP: Boreal, 2012.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; SANTOS, A.A.N.; FELIX, T.S.P. (Orgs). **Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro e João, 2018.

VYGOSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: M. Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia**. Madrid: Akal, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-94.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

YAZLLE, E. G. **A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo – subsídios para uma ação necessária**. (Tese Doutorado) Programa de Psicologia da Educação – PUC/SP, 1990.

ZAGO, L. H. **O diagnóstico psicológico à luz da Teoria Histórico cultural: implicações para a educação escolar**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP Presidente Prudente, 2016.

ZONTA, C. **Prefácio da 1ª Edição do livro ‘A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos’ (FACCI, M. G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S.C. - Orgs). Maringá: EDEUM, 2012.