

Relato de pesquisa sobre a intervenção dos psicólogos em grupos de atendimento psicoeducacional: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural¹

Research report on the intervention of psychologists in psycho-educational support groups: contributions by Historical-Cultural Psychology

*Gláucia Rodrigues da Silva de Oliveira²
Fabiola Batista Gomes Furbida³
Marilda Gonçalves Dias Facci⁴*

RESUMO

O enfrentamento da Psicologia Escolar no Brasil, com relação aos problemas no processo ensino-aprendizagem, muitas vezes incidiu em práticas voltadas aos alunos, desconectadas do contexto escolar, e inclinadas à patologização do educando. Na contramão dessa prática, presenciamos atuações que buscam levar em conta as condições histórico-sociais que permeiam o processo ensino-aprendizagem, conforme será exposto neste artigo. Nosso objetivo é relatar dados de uma pesquisa que teve como foco o atendimento psicoeducacional, realizado por psicólogos, como forma de auxiliar a escola na superação das dificuldades no processo de escolarização. O estudo foi fundamentado na Psicologia

ABSTRACT

In tackling problems within the teaching-learning process, School Psychology in Brazil has often focused on practices aimed at students but disconnected from the school context and, therefore, inclined to students' pathologization. On the other hand, as will be explained in this article, activities that consider historical and social conditions permeating the teaching-learning process have been evidenced. The purpose of this paper is to report the findings of a study on psychoeducational care administered by psychologists as a means of assisting schools in overcoming educational challenges. The research was grounded in Historical-Cultural Psychology and included fieldwork. The field activities

¹ A pesquisa aqui apresentada contou com apoio financeiro da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

² Mestre em Psicologia. Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5778-266X>. E-mail: glaucia.silva358@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia, Pós-doutoranda em Psicologia, Centro Universitário Integrado de Campo Mourão, Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-009X>. E-mail: fabiolabgomes@hotmail.com.

⁴ Pós-doutora. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7443-490X>. E-mail: marildafacci@gmail.com.

Histórico-Cultural, e contou com uma pesquisa de campo na qual foram efetuadas atividades com um grupo de alunos do ensino fundamental I com queixas escolares encaminhados por uma escola pública localizada no noroeste do Estado do Paraná. Realizamos encontros em grupo semanalmente. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que as mediações realizadas por psicólogos no grupo de atendimento psicoeducacional auxiliam na superação das dificuldades no processo de escolarização; que a unidade afeto-cognição mobiliza a apropriação dos conhecimentos; e que a proposição de atividades provoca o desenvolvimento interfuncional das funções psicológicas superiores, oportunizando avanços no desenvolvimento dos alunos. Esse tipo de atividade, portanto, contribui com a escola no sentido de levar os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Intervenção do psicólogo. Dificuldades no processo de escolarização. Psicologia Histórico-Cultural.

were conducted with a group of elementary school students from a public school in the northwestern region of the state of Paraná who presented school-related issues. The results obtained in the research showed that the mediation carried out by psychologists in the psychoeducational care group helped to overcome difficulties in the schooling process; that the affection-cognition unit mobilizes the appropriation of knowledge; and that the activity proposal stimulates the inter-functional development of higher psychological functions, offering opportunities to improve student's development. Therefore, this activity contributes to the school by fostering scientific knowledge among students.

Keywords: Psychologist's intervention. Difficulties in schooling process. Historical and Cultural Psychology.

1 Introdução

Após a aprovação da Lei 4.119, de 1962, que regularizou a profissão de Psicologia no Brasil, ainda ficaram muitos questionamentos sobre o papel do psicólogo, de forma geral, e do psicólogo escolar, já que essa profissão foi tecida dentro do contexto clínico/médico, segundo relatam autores como Yazlle (1997), Massimi (1990), Antunes (1998) e Pessoti (1975), entre outros.

Com a recente aprovação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a inserção de psicólogos e do serviço social na educação básica, a necessidade da discussão sobre o trabalho do psicólogo na educação se amplia. Pode ocorrer que o psicólogo, mais uma vez, pela ênfase dada aos aspectos clínicos de atendimento, vá para a escola e continue perpetuando um trabalho de diagnóstico e de pouca intervenção na superação da criança com dificuldades no processo de escolarização, indo na contramão do que propõe essa Lei, que deixa muito clara uma atuação com a equipe multiprofissional e consonante ao projeto político pedagógico da escola.

Em um levantamento bibliográfico realizado por Oliveira (2020), com o objetivo de sistematizar como têm sido relatadas as intervenções do psicólogo no enfrentamento às queixas escolares, foram encontradas produções científicas que apresentavam trabalhos tanto de uma abordagem crítica – que levava em conta os condicionantes histórico-sociais para compreender as queixas escolares –, como tradicionais, com foco no atendimento clínico, muitas vezes patologizando os alunos. Nesses casos, os autores consideravam que o fenômeno da queixa escolar poderia ser compreendido exclusivamente a partir do aparato biológico, culpabilizando o sujeito pelo fracasso escolar. Todas as intervenções foram realizadas junto à criança e/ou ao adolescente, que sequer foi citada(o) como aluna(o), embora a demanda consistisse na queixa escolar.

Oliveira (2020) constatou que as produções que apresentaram uma atuação que se distancia do modelo clínico da Psicologia tradicional, compreendiam a queixa escolar para além do aspecto biológico e, em maioria, destacavam a importância da mediação e das interações sociais para o desenvolvimento. Nessas produções científicas apareceram intervenções junto à criança, junto aos professores e junto à família.

Dentre os referenciais teóricos, que embasavam esses trabalhos, destaca-se a Psicologia Histórico-Cultural, que traz uma compreensão da totalidade implicada no ensinar e no aprender. Nessa perspectiva considera-se que o contexto histórico, especialmente o modelo de organização econômica vigente, permeia os problemas vividos no cotidiano da escola, levando à superação de concepções cristalizadas e naturalizadas acerca das dificuldades no processo de escolarização.

Chiodi e Facci (2013), ao analisarem relatórios de avaliação psicológica com crianças que apresentavam dificuldades no processo de escolarização no estado do Paraná, constataram que as queixas que mais chegam aos profissionais de Psicologia nesse estado, para a realização da avaliação psicológica, eram as crianças com dificuldades de aprendizagem. Identificaram ainda a recorrência do uso de teste de inteligência, como a Escala Wescheler de Inteligência – WISC, para avaliar os estudantes.

Dessa forma, entendemos que é necessário ampliarmos os estudos acerca do atendimento psicológico na escola e do enfrentamento dos problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem. Com o propósito de fortalecer essa discussão, este artigo tem como objetivo relatar dados de uma pesquisa que teve como foco o atendimento psicoeducacional, realizado por psicólogos, como forma de auxiliar a escola na superação das dificuldades no processo de escolarização. A pesquisa foi fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Esses grupos, do nosso ponto de vista, têm como finalidade desenvolver as capacidades cognitivo-afetivas dos alunos, com vistas a contribuir para que se apropriem dos conteúdos curriculares.

As discussões travadas neste artigo vinculam-se a uma pesquisa acerca de avaliação das queixas escolares.⁵ Inicialmente explanaremos brevemente sobre dados da pesquisa realizada e, na sequência, apresentaremos os dados da pesquisa de campo, realizada por meio de uma intervenção em um grupo de crianças com dificuldades no processo de escolarização.

I. Caminho metodológico

É importante relatar que o trabalho de atendimento psicoeducacional com alunos do ensino fundamental I esteve vinculado a um projeto de pesquisa coordenado por uma das autoras do artigo⁶. O estudo estava relacionado ao processo de avaliação psicológica das queixas escolares, tomando como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Durante o estudo foram avaliados oito alunos do ensino fundamental com queixas de dificuldades no processo de escolarização, e foram oferecidos aos mesmos dar continuidade no trabalho com o grupo de atendimento psicoeducacional.

Os grupos foram conduzidos por duas psicólogas que fazem parte da autoria deste artigo: uma mestranda e uma pós-doutoranda, cujas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia estavam relacionadas às atividades propostas no grupo de atendimento psicoeducacional. O processo

⁵ A pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética (processo sob número CAAE 70843717.1.0000.0104, parecer n. 2.451.326) e financiamento da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (Chamada Pública n. 001 /2016 – Programa de Pesquisa Básica e Aplicada).

de intervenção foi analisado na dissertação de mestrado e no trabalho final do pós-doutorado. O primeiro centrado no tema da atuação de psicólogos em grupos de atendimento psicoeducacional e o segundo com foco na interfuncionalidade das funções psicológicas superiores. Os dois trabalhos tiveram a orientação e a supervisão da terceira autora deste artigo. Podemos dizer que todas estiveram envolvidas na pesquisa.

Embora tenham sido avaliadas oito crianças no projeto mais amplo, somente cinco participaram do grupo de apoio psicoeducacional – todas com queixas de dificuldades no processo de escolarização, conforme podem ser identificadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Informações sobre os estudantes

Aluno(a)	Idade	Ano	Nº de reprovos	Queixa trazida pela escola
Augusto	9 anos	2º ano	Reprovou duas vezes no 2º ano	Dificuldade/“aversão” (sic) por leitura e escrita. A escola suspeitava de dislexia. Em Matemática conseguia realizar cálculos mentalmente, desde que as situações-problema fossem lidas para ele.
André	8 anos	3º ano	Reprovou uma vez no 3º ano	Dificuldades com leitura, escrita e cálculos matemáticos. A escola suspeitava que poderia ser autista, porque não se relacionava com as outras crianças.
Helena	9 anos	3º ano	Reprovou uma vez no 2º ano	Dificuldades com a Matemática, especialmente com a memorização dos processos necessários para realizar os cálculos. A escola pontuou que poderia ter um distúrbio de memória.
Camila	7 anos	3º ano	Não teve reprovações	Dificuldades em Matemática. A escola tinha uma suspeita de discalculia, pois não era capaz de contar até o número 100. Não reconhecia alguns números.
Alice	12 anos	4º ano	Reprovou uma vez no 1º ano e uma vez no 3º ano	Dificuldades na fala, na leitura, na escrita e na Matemática. A escola suspeitava de déficit intelectual.

Fonte: Uma das autoras

É importante mencionar que os nomes são fictícios. Inicialmente, solicitamos autorização para o trabalho com criança por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis das cinco crianças. Em seguida, realizamos entrevistas com os pais ou responsáveis e com os professores, para realizar levantamento da vida familiar e escolar das crianças. Na sequência, o encontro com o grupo de atendimento psicoeducacional ficou acordado para acontecer toda semana, o que totalizou 15 encontros.

Os encontros aconteceram em uma sala no interior da escola, em que aplicávamos atividades de Matemática, de escrita e leitura de uma forma lúdica, com recursos variados. Portanto, a atividade lúdica e a atividade de estudo se relacionavam nos encontros. Cada atividade era anteriormente elaborada, e procurávamos utilizar recursos que auxiliariam as crianças no processo de superação de suas dificuldades escolares a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Os recursos tinham como objetivo funcionar na mediação da atividade, para auxiliarem os alunos em sua concretização. O lúdico e a atividade de estudo foram utilizadas, pois, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, os alunos se encontravam no período de transição entre a atividade de jogo de papéis e a atividade de estudo, porque estavam internalizando a real finalidade do papel da escola: o aprendizado.

Foi a partir das atividades desenvolvidas com os alunos que fomos identificando alguns elementos teórico-práticos que podem ser considerados pelos psicólogos escolares ao trabalharem com crianças que são encaminhadas com a queixa de dificuldades no processo de escolarização, tendo como fundamentação teórica os pressupostos relacionados ao processo ensino-aprendizagem da Psicologia Histórico-Cultural.

II. Relato da pesquisa-intervenção: grupo de apoio psicoeducacional

Na pesquisa-intervenção nos orientamos por alguns elementos teórico-práticos para o desenvolvimento das atividades. São eles: organização das atividades; a relação afeto-cognição; o sentido e o significado da escola e o

desenvolvimento da atividade de estudo; a utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades; a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores e o papel da escrita e da Matemática; a importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização; e a importância da relação entre a escola e a família. A seguir, discorreremos sobre esses elementos teórico-práticos que guiaram as atividades e foram analisados na pesquisa-intervenção.

A organização das atividades

Como mencionamos na parte dos procedimentos metodológicos, todos os encontros realizados foram anteriormente preparados, pois no grupo de atendimento psicoeducacional a organização das atividades é fundamental. O psicólogo escolar precisa planejar as atividades para provocar o desenvolvimento do psiquismo dos alunos. Destacamos que o objetivo do processo de escolarização consiste em formar o pensamento teórico, o que só é possível por meio da ação planejada e organizada, com o intuito de resultar na apropriação dos conhecimentos científicos (Saviani, 2011).

Em nossa prática nos planejamentos, consideramos um conteúdo específico para cada encontro com o grupo de atendimento psicoeducacional e contemplamos as seguintes temáticas: o que é o grupo de atendimento psicoeducacional e a responsabilização dos participantes; jogo de papéis com o tema escola; a história da Matemática; história em quadrinhos sobre a história da Matemática; classificação dos números; operando com números; valores; conceitos; sequência lógica; raciocínio lógico; operações de multiplicação e de divisão; situações-problema envolvendo operações de multiplicação e divisão; autoconsciência; reavaliação psicológica individual dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional; finalização do grupo de atendimento psicoeducacional e retomada dos conteúdos.

Quanto à forma, após realizarmos as entrevistas com os orientadores pedagógicos, os professores e os pais, no primeiro encontro com os alunos, no

grupo de atendimento psicoeducacional, fizemos uma apresentação da finalidade do grupo e discutimos o funcionamento. Isso foi fundamental para a organização.

Nesse encontro também enfatizamos o objetivo do grupo, para que compreendessem o motivo de estarem ali. Estabelecemos as regras de maneira coletiva e construímos um cartaz, gerando a corresponsabilização dos participantes no cumprimento de cada uma delas. Sempre que um acordo era descumprido retomávamos as regras escritas no cartaz. Depois os alunos começaram a retomar as regras entre eles. Além disso, no segundo encontro apresentamos um calendário com as datas dos encontros do grupo e um relógio com o horário de início de cada um deles, para que se localizassem no tempo.

Dividimos os encontros em três momentos: conversa inicial, atividade dirigida e atividade livre. A conversa inicial teve o objetivo de conhecer melhor a vida dos alunos, acolhê-los e saber como estavam se sentindo nos dias dos encontros. Para mediar essa conversa utilizamos figuras de *emojis*, que representavam diferentes emoções. Também teve o objetivo de retomar com os alunos o conteúdo trabalhado no encontro anterior e manter uma sequência no processo ensino-aprendizagem.

A atividade dirigida teve o propósito de transmitir o conteúdo central do encontro, a fim de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por fim, a atividade livre objetivou levar os alunos a proporem outras atividades que não aquelas dirigidas, conduzi-los no processo de escolha e negociação.

No início de cada encontro destacamos o objetivo de cada atividade, e isso contribuiu para que os alunos se organizassem na direção de seu cumprimento e do autocontrole do comportamento. Conhecer o objetivo da atividade, que é a resposta a uma necessidade, gera motivos para a aprendizagem.

Ademais, utilizamos diferentes recursos metodológicos, como o jogo de papéis, a contação de história com o uso de figuras e objetos, a elaboração de história em quadrinhos e jogos (blocos lógicos, roleta do desafio, bingo da multiplicação e da divisão, vira letras etc.). Além disso, desenvolvemos atividades com material dourado, com situações-problema, com palavras existentes na língua portuguesa e palavras inventadas, com sequência lógica, com apresentação à frente da sala (como se fosse um curto seminário), com o desafio de encontrar os

sete erros, com labirinto, com caça-palavras e com mímica. O uso dos diferentes recursos metodológicos e dos diferentes recursos materiais promoveu maior envolvimento dos alunos. Como defendido por Asbahr (2016), a curiosidade inicial dos educandos se transforma em motivos para a aprendizagem.

Cada planejamento para os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional foi realizado semanalmente, após a análise do desenvolvimento do encontro anterior e considerações sobre as potencialidades, as dificuldades e as mediações às quais os alunos respondiam.

Compreendemos que para organizar adequadamente o ensino correspondente à área psicoeducacional, é preciso voltar à origem do processo que a conduziu às dificuldades no processo de escolarização e então considerar alguns aspectos centrais. São eles: o conteúdo que será trabalhado; a forma, ou seja, a metodologia e os recursos que serão utilizados para a transmissão do conteúdo; e o destinatário, no caso o aluno a quem será transmitido o conteúdo – as suas potencialidades, dificuldades e a quais tipos de mediação responde (Martins, 2013).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança não é natural, não está dado biologicamente, mas precisa ser instigado. Assim, quando a criança entra na escola seus processos psicológicos não estão plenamente formados, é a apropriação dos conhecimentos científicos que vai impulsionar esse desenvolvimento. Vygotski (2000) parte da compreensão de que o psiquismo se desenvolve historicamente e que, portanto, não é um processo biológico, mas histórico-cultural.

Dessa forma, identificamos que um elemento muito importante para os psicólogos que atuam na educação precisa considerar é a preparação e organização intencional de seu trabalho e isto envolve conhecimento teórico sobre a periodização do desenvolvimento e das funções psicológicas superiores.

A relação afeto-cognição

Em diversos momentos no grupo de atendimento psicoeducacional, os alunos demonstraram que se sentiam incapazes de aprender, por isso muitas

vezes sequer tentavam resolver as atividades propostas. Para intervir nessa situação, propomos, no primeiro encontro, a regra de “não dizer ‘não sei’”. Os alunos aceitaram e firmamos um acordo. Essa regra auxiliou em sua mudança de atitude e, por conseguinte, influenciou na autoimagem, porque ao tentarem, errarem, tentarem novamente e acertarem, percebiam que eram capazes de aprender.

Percebemos que os alunos que estudavam em período integral tinham contato com os mesmos conteúdos no período da manhã e da tarde, o que gerava a falta de interesse pela atividade de estudo. Além disso, pesavam sobre eles preconceitos construídos ao longo da trajetória de fracasso escolar, com base nas suspeitas de transtornos do desenvolvimento.

Esses preconceitos influenciaram na aprendizagem. Afinal, aos sete anos de idade os alunos estão desenvolvendo a autoconsciência e, muitas vezes, reproduzem o que lhes é dito, alega Luria (1990). As baixas expectativas sobre eles permearam sua relação com o processo ensino-aprendizagem, gerando intenso sofrimento e contribuindo para a construção de uma autoimagem negativa.

Segundo Leontiev (2006), a atividade de estudo é a atividade-guia no desenvolvimento psicológico da criança que se encontra em idade escolar. De acordo com o autor, a atividade está relacionada ao lugar ocupado pela criança e às exigências sociais concretas feitas a ela, que causam mudanças significativas em seu desenvolvimento psíquico. Dessa forma, em cada estágio do desenvolvimento predominará uma atividade principal, que, no caso das crianças do grupo de atendimento psicoeducacional, é a atividade de estudo.

Toda atividade se caracteriza por novos interesses e o psicólogo precisa conhecer o desenvolvimento da atividade para atuar na ativação desses interesses, que são construídos socialmente, a partir do modo como o adulto possibilita o desenvolvimento das atividades para a criança, como afirma Vygotski (1984).

Portanto, a falta de interesse pode estar relacionada a vivências dos alunos com atividades pouco desafiadoras ou às expectativas em relação à atividade de estudo que a família e a escola construíram. Destarte, o psicólogo, ao intervir, precisa criar necessidades que motivem o aluno a se

interessar pelas atividades propostas e deve proporcionar as condições concretas para sua efetivação.

Além da geração de interesses pela atividade de estudo, também precisam ser consideradas as emoções, os afetos e os sentimentos, tendo em vista que esses interferem na disposição do sujeito para a atividade de estudo. Por essa razão, no início de cada encontro perguntávamos como os alunos estavam se sentindo naquele dia (utilizando figuras de *emojis* na mediação da conversa). Aquilo que afeta e como afeta o aluno movimenta-o ou não em direção à atividade, e se relaciona com os sentidos construídos na sua história de vida a partir das mediações que foram estabelecidas (GOMES, 2014).

Por isso, um outro elemento teórico-prático fundamental para que a atuação do psicólogo no processo ensino-aprendizagem aconteça de maneira efetiva é considerar a relação afeto-cognição, pois, segundo Gomes (2014), o sujeito escolar precisa ser afetado pelos conteúdos científicos para que possa ter interesse pela atividade de estudo.

O sentido e o significado da escola e o desenvolvimento da atividade de estudo

No segundo encontro realizamos um jogo de papéis com a temática “escola”, no qual foi possível perceber que as crianças não tinham clareza do significado da escola e da função dos profissionais e/ou atores dessa instituição. A representação dos papéis de professor, aluno e diretor se deu da seguinte maneira: Augusto, que foi o professor, deixou uma aluna fazer bagunça durante toda a aula e foi chamado de professor “legal” pelos alunos; Helena foi uma aluna “nerd” (sic) que fazia bagunça durante a aula e Alice foi uma diretora que não fazia nada.

Repetimos a representação uma segunda vez, a fim de que os alunos trocassem os papéis, e dessa vez se deu da seguinte maneira: Alice foi uma professora exigente, que escrevia no quadro e pedia para os alunos copiarem o conteúdo rapidamente, porque ela iria apagar; Augusto foi um diretor que dava broncas nos alunos, por estarem fazendo bagunça, e levava-os para a sua sala,

colocava-os sentados, de castigo, sem recreio e escrevendo; e Helena novamente foi uma aluna “nerd” (sic) que fazia bagunça durante a aula.

Após o jogo, realizamos uma conversa com os alunos e foi possível perceber sentidos apropriados acerca da instituição. Ao questionarmos sobre o que a escola representava para eles, Helena relatou que no início da sua vida escolar era muito chato, porque ela não era “popular”, mas agora tinha se tornado legal, porque era “popular”. Em seguida, corrigiu e disse que, na verdade, era “chata e legal ao mesmo tempo” (sic). Era chato quando não se sentia inteligente e capaz de realizar as atividades. Alice e Augusto disseram que a escola era só chata. André faltou no encontro em que foi realizado o jogo de papéis, mas no encontro anterior havia dito que a escola significava “nada” para ele. Camila faltou nos dois primeiros encontros, por isso não respondeu à pergunta.

Notamos que o sentido da escola para Helena está mais relacionado aos aspectos sociais, sendo vista como um local para o desenvolvimento de amizades e da popularidade. Já para Alice e Augusto, a escola é apenas um lugar chato, e para André “nada”. Analisamos também que na representação de Augusto no papel de diretor, ele levou as crianças que estavam fazendo bagunça para a sua sala, colocou-as sentadas, de castigo, sem recreio e escrevendo. Para Augusto, o sentido da escrita estava associado a um castigo.

Considerando essa fala, destacamos a importância de que “castigos”, com a intenção de corrigir maus comportamentos dos alunos em sala de aula, não sejam associados a atividades de leitura, escrita, operações matemáticas ou de quaisquer outras disciplinas, para que não associem a atividade de estudo a um castigo ou a algo ruim. Aliás, destacamos que apenas o castigo não traz a consciência ao aluno do motivo pelo qual não deve ter determinados comportamentos e nem o sentido para a atividade de estudo, que produz seu engajamento e, em consequência, novos comportamentos.

Os sentidos apropriados pelos alunos acerca de determinado fenômeno geram motivos para a atividade, isto é, movem a ação (LEONTIEV, 2006). O adulto precisa realizar ações intencionais, a fim de construir os sentidos acerca

da escola e da atividade de estudo, deve explicar o significado da aprendizagem de cada conteúdo e a qual necessidade essa aprendizagem responde.

Para exemplificar, pontuamos o caso de Augusto que, inicialmente, estava em um período de crise acentuada, porque tinha aversão à atividade da escrita. Posteriormente, a partir das intervenções no grupo de atendimento psicoeducacional, que demonstraram a história da escrita, o significado social dessa atividade e sua necessidade para a vida, Augusto atribuiu um novo sentido para a escrita, o que o motivou em direção a essa atividade. Isso pôde ser percebido no oitavo encontro, quando foi espontaneamente até o quadro de giz para escrever uma regra que achava pertinente para o grupo naquele momento.

Destarte, destacamos que o psicólogo escolar precisa ter clareza da função da escola em suas intervenções no grupo de atendimento psicoeducacional e também precisa compreender os sentidos que os alunos conferem à escola, para que possa propor ações que os levem a atribuir o sentido da escola como uma instituição que possibilita sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Com base em Leontiev (1978), o significado social corresponde à finalidade da escola fixada socialmente, que compreendemos que se configura na transmissão dos conhecimentos científicos, enquanto o sentido pessoal corresponde ao entendimento subjetivo que o aluno atribui à escola, que se relaciona com a atividade e a consciência. O sentido pessoal deve identificar-se com o significado social, isto é, o aluno precisa compreender que frequenta a escola para aprender.

A utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades

No grupo de atendimento psicoeducacional utilizamos recursos de naturezas diversas: concreta (objetos), representativa (instrumentos psicológicos de segunda ordem, como escrita, figuras, riscos no papel etc.) e verbal (palavra). Íamos complexificando os recursos mediadores postos (inicialmente colocávamos

recursos concretos, em seguida representativos e, por fim, verbais), com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento da ação mental (Galperin, 1959).

A título de exemplo, destacamos o trabalho com a Matemática realizado no grupo, que foi iniciado com uma atividade de contação da história da Matemática, utilizando figuras (que continham as cenas da história) e objetos (mapa mundi, globo terrestre, pedra, corda, osso, régua graduada, fita métrica, trena, metro de carpinteiro, material dourado e caixa de ovos).

À medida em que a história ia sendo contada, íamos mostrando as figuras e os objetos. Explicamos os conceitos de unidade, dezena, centena, milhar e dúzia (representados na caixa de ovos), e solicitamos que os alunos representassem esses conceitos utilizando o material dourado. As figuras, o mapa mundi, o globo terrestre, o material dourado e os sistemas de medição foram recursos mediadores de natureza representativa, enquanto os demais objetos foram de natureza concreta.

Utilizamos os dois níveis de recursos mediadores (concreto e representativo), considerando as dificuldades dos participantes com a Matemática e os diferentes níveis de formação da ação mental dos alunos. Ambos os recursos foram constituídos como signos na regulação da atenção dos alunos e como signos mnemônicos. No encontro da contação da história, os alunos se mantiveram atentos o tempo todo, e no encontro seguinte recordaram a história e foram capazes de elaborar uma história em quadrinhos contando a história da Matemática.

Posteriormente, nos encontros em que realizamos atividades de operação com números (soma, subtração, multiplicação e divisão), utilizamos três níveis de recursos mediadores (concreto, representativo e verbal), considerando o processo de formação da ação mental do aluno. A título de exemplo, expomos como utilizamos os recursos mediadores nas operações matemáticas de acordo com as potencialidades e dificuldades de cada aluno.

Augusto mostrou que conseguia realizar mentalmente operações de soma e subtração, por isso a mediação que realizamos nessas operações foi apenas verbal. Já nas operações de multiplicação e de divisão, que ainda não tinham sido trabalhadas em sua série (Augusto era o único do grupo que estava no 2º ano), usamos inicialmente recursos mediadores de natureza concreta (blocos lógicos).

Entretanto, Augusto demonstrou facilidade com as operações, por isso utilizamos recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel) e ele conseguiu realizar as operações.

André realizou as operações de soma, subtração e multiplicação mentalmente, por esse motivo utilizamos apenas a mediação verbal. Já na operação de divisão, que demonstrou ter mais dificuldade para compreender, foi necessário utilizar recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel).

Helena fazia confusão entre soma e subtração, multiplicação e divisão, por isso, utilizamos inicialmente os recursos mediadores de natureza concreta (blocos lógicos). Entretanto, quando notamos que conseguia resolver as operações com facilidade, optamos por utilizar recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel), e ela conseguiu realizar todas as operações.

Tentamos ainda realizar apenas mediações verbais nas operações de soma e subtração, mas Helena não conseguiu resolver, então prosseguimos com as mediações representativas. Contudo, nos últimos encontros Helena já estava se desafiando a realizar as operações mentalmente, o que foi possível perceber quando disse: “mas com risco é fácil, eu já sei, a professora falou que eu preciso pensar” (sic).

Inicialmente, Camila não reconhecia os números, logo também não sabia operar com eles. Por essa razão, realizamos uma mediação intensa desde os primeiros encontros, em que trabalhamos conceitos matemáticos anteriores ao número. Camila gostava muito do material dourado, por isso o utilizamos como recurso mediador de natureza concreta. No decorrer dos encontros, nas operações de soma e subtração avançamos e utilizamos recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel) e ela conseguiu resolver as operações. Contudo, Camila permaneceu com dificuldades nas operações de multiplicação e de divisão, por isso, para essas operações continuamos utilizando recursos mediadores de natureza concreta até o final.

Alice conseguiu realizar todas as operações mentalmente, por isso as mediações que realizamos com ela foram apenas verbais. Os recursos mediadores constituíram-se como signos para a formação da ação mental.

No grupo de atendimento psicoeducacional é fundamental a intervenção do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, porque, ao atuar na zona de desenvolvimento próximo, Vygotski (1995) afirma que são mobilizadas as funções psicológicas que estão em desenvolvimento. Dessa forma, observamos a superação de suas dificuldades escolares. A intervenção pode ocorrer por meio da fala ou da interposição de outros recursos mediadores que atuam no controle externo do comportamento dos alunos.

Para exemplificar, citamos quando perguntávamos o que os alunos lembravam sobre o encontro anterior, quais os conhecimentos que tinham sobre uma temática (a fim de partir dos conceitos espontâneos em direção aos conceitos científicos), quando direcionávamos a atenção dos alunos para a atividade, quando fazíamos perguntas objetivando auxiliar nas dificuldades que estavam tendo em relação à atividade, quando corrigíamos os erros, quando mediávamos a resolução de conflitos entre os alunos.

O psicólogo e o professor, ao intervirem no trabalho com as crianças com dificuldades no processo de escolarização, podem auxiliá-las na apropriação dos signos, levando-as a superar o que se encontra no nível do desenvolvimento real, investindo na zona de desenvolvimento próximo, que, segundo Vygotski (2005, p. 37), significa “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas o que produzirá no processo de maturação”.

Por isso, a importância do trabalho na zona de desenvolvimento próximo, cujo foco está não no que falta, mas no que está em vias de desenvolver-se, isto é, o desenvolvimento potencial. Além disso, Asbahr (2011, 2016) afirma a importância de trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo da criança, objetivando promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da atividade de estudo.

A mediação, que acontece a partir da internalização dos instrumentos materiais e psicológicos⁷, provoca o desenvolvimento das funções psicológicas

⁷ Segundo Vyigotski e Luria (2007) o instrumento (técnico) é aquele que causa transformações nos objetos externos, e os signos têm a função de modificar o comportamento, portanto causa uma mudança interna.

superiores. É o adulto que apresenta os signos e sua função social como atividade intersubjetiva primeiramente. Depois esses instrumentos e signos passam a atuar como mediadores na relação da criança com a realidade, auxiliando na resolução das atividades não de forma direta, mas mediada.

A interfuncionalidade das funções psicológicas superiores e o papel da escrita e da Matemática

Algumas atividades eram permeadas pelo uso de registro escrito e pela proposição de atividades ligadas aos conceitos desenvolvidos na disciplina de Matemática. De modo geral, observamos que os recursos mediadores mobilizaram diversas funções psicológicas superiores simultaneamente, isto é, a percepção, a atenção voluntária, a memória lógica e a capacidade de abstração e generalização dos alunos. Destacamos que as atividades e mediações realizadas no grupo de atendimento psicoeducacional precisam considerar a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores, ou seja, precisam ter o objetivo de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um todo, e não focar em uma ou outra função. A título de exemplo, citamos algumas das atividades que realizamos no grupo de atendimento psicoeducacional.

Realizamos dois jogos nas atividades em que trabalhamos com o conceito de classificação. No primeiro, disponibilizamos trinta figuras e pedimos que os alunos as separassem em grupos e as nomeassem. Esse jogo exigiu a percepção mediada de cada figura, a atenção voluntária ao jogo, o conhecimento de conceitos (vocabulário) e a capacidade para realizar generalizações.

O segundo jogo que realizamos foi o dominó com blocos lógicos. Dividimos igualmente as peças entre os participantes e em seguida o primeiro jogador iniciou o jogo, escolhendo uma peça e verbalizando suas características (cor, forma geométrica, tamanho e espessura). O segundo jogador jogou uma peça que se assemelhava a alguma das características da peça anterior, e assim sucessivamente.

Esse jogo exigiu a percepção mediada das características de cada peça, a atenção voluntária à peça colocada pelo jogador anterior e a capacidade de abstração das características das peças, para selecionar uma peça correta para jogar. Destacamos que nesses jogos precisamos realizar a mediação por meio do signo verbal, ou seja, pela linguagem. Luria (1991) explica que a linguagem permite duplicar o mundo perceptível, por isso, por meio da mediação pela palavra, a criança conseguia isolar os elementos individuais, superando a estrutura natural do campo perceptivo. Desse modo, a palavra conduzia a criança à abstração e à generalização.

Nas atividades em que trabalhamos com o raciocínio lógico (jogo dos sete erros, labirinto e caça-palavras), sequência lógica e operação com números, também foram mobilizadas diversas funções psicológicas, como a percepção mediada, a atenção voluntária, a capacidade de abstração e generalização (envolvendo os conceitos matemáticos e as regras das operações matemáticas), a voluntariedade e o autocontrole do comportamento. Nessas atividades a linguagem foi mediadora, auxiliando a conceituação e a construção do pensamento abstrato por meio das palavras (Martins, 2011).

Em todos os encontros as crianças faziam um registro utilizando a escrita, pois, como um signo, ela interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória ativa e atenção voluntária. Como afirma Vygotski (1993), na idade escolar as atividades de escrita e de leitura exigem da criança uma superação, porque o ensino da linguagem escrita e da leitura provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De igual modo, a Matemática também contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação de ações mentais (Galperin, 1959). A realização dos registros matemáticos produz mudanças no psiquismo da criança (Fiorentini, 1995).

Vygotski (1995) destaca que o uso dos recursos mediadores amplia a ação do sujeito sobre o mundo, no caso dos instrumentos técnicos, ou sobre o seu próprio comportamento, no caso dos signos.

Compreender a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores e do papel da escrita e da Matemática na potencialização dessas funções, é um elemento fundamental para a atuação do psicólogo escolar à frente de um grupo de atendimento com alunos com dificuldades no processo de escolarização.

A importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização

Em nosso trabalho com os alunos, realizamos conversas com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Nessas conversas, as psicólogas apresentaram as temáticas dos encontros realizados com o grupo de atendimento psicoeducacional, discorreram sobre algumas estratégias utilizadas, como a proposta do jogo de papéis, explicando a importância dessa atividade no período do desenvolvimento em que as crianças se encontravam, com o objetivo de conduzir a criança ao período seguinte da atividade de estudo. Ademais, destacaram as potencialidades e dificuldades dos alunos, bem como as mediações realizadas para a superação dessas dificuldades.

A professora da Sala de Apoio Pedagógico também compartilhou experiências vividas com os alunos, comentou sobre as dificuldades deles e as mediações realizadas por ela e expôs sobre a realidade do trabalho pedagógico, como quando comentou sobre a dificuldade de dar continuidade ao trabalho quando os alunos faltavam.

Também foram realizadas conversas com os professores regentes, de acordo com a disponibilidade deles, antes de finalizarmos os encontros para termos uma avaliação dos professores depois que o aluno iniciou o grupo de atendimento psicoeducacional.

Nesse sentido, constatamos que o profissional de Psicologia que atua na escola precisa estar próximo dos professores e da equipe pedagógica, para desenvolverem um trabalho coletivo para a aprendizagem do aluno.

Como vimos, o trabalho educativo possibilita o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos na escola pela via da mediação dos conhecimentos científicos (Saviani, 2011), e este trabalho é extremamente complexo. Considerando essa complexidade, entendemos que se faz necessário o trabalho

coletivo entre professores, psicólogos e demais profissionais da educação, para que se atinja tal fim (Marsiglia & Saccomani, 2016).

A importância da relação entre a escola e a família

Também foi muito importante o envolvimento da família no trabalho realizado. A relação entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo do aluno, considerando que a família é o primeiro meio no qual a criança se insere e começa a ser educada (Leontiev, 1978). No trabalho com a família é possível obter informações importantes sobre a história de vida e do processo de escolarização da criança, e é possível orientá-la em relação às dificuldades no processo de escolarização. Nessa coletividade, caminhamos em direção à busca de alternativas de trabalhos na escola com vistas a apropriações dos conhecimentos pelos alunos.

III. Tecendo algumas considerações

Na pesquisa-intervenção desenvolvida, pudemos identificar alguns elementos teórico-práticos que podem auxiliar o psicólogo escolar e educacional a desenvolver uma atuação com o grupo de atendimento psicoeducacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural.

Organizar a atividade é de suma importância, pois ela se torna uma ação intencional, direcionada, que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que não são funções espontâneas, que precisam ser desenvolvidas através da mediação dos instrumentos e dos signos. Quem disponibiliza essas mediações, no caso da nossa pesquisa, são os profissionais de Psicologia, que atuam no desenvolvimento das potencialidades das crianças, partindo dos significados históricos sobre os processos de ensino e aprendizagem e dos sentidos atribuídos pelas crianças à atividade de estudo, demasiadamente importante para o desenvolvimento do seu psiquismo.

No entanto, como o trabalho do psicólogo na escola não pode ser feito individualmente, a atividade coletiva com os professores e a equipe pedagógica fez toda diferença para auxiliar no processo de superação das

dificuldades escolares dos alunos, bem como a relação escola e família também precisa ser resgatada, para que a escola conheça a realidade externa das crianças e oriente a família.

Cada elemento teórico-prático abordado neste artigo se encontra entrelaçado no trabalho do psicólogo que atua na escola, dando sustentação para uma prática que perceba a criança como um ser integral. Nesse sentido, o papel do psicólogo com crianças que a escola apresenta com queixas de dificuldades no processo de escolarização é ir além das dificuldades centralizadas nela, atuando em diversas frentes, sem perder de vista a criança que se encontra fragilizada por não se sentir capaz como os outros alunos da sala.

A pesquisa-intervenção realizada possibilitou estruturar/organizar os elementos teórico-práticos expostos neste trabalho. Por meio do grupo de apoio psicoeducacional, pudemos observar a relevância da proposição dessa atividade, no sentido de contribuir com a escola no desempenho de sua função de, por meio dos conteúdos curriculares, dos conhecimentos científicos, provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

É nesse processo ensino-aprendizagem que o psicólogo tem que se inserir na escola, buscando, juntamente com todos os envolvidos no processo pedagógico, caminhos para tal processo seja efetivo e proporcione o desenvolvimento da humanização de professores e alunos.

Temos clareza que a superação do fracasso escolar não depende da atuação do psicólogo na escola. Sabemos que em uma sociedade dividida em classes sociais, o fracasso de alguns – geralmente dos alunos pobres, que têm pouca oportunidade de acesso aos bens materiais e culturais desenvolvidos pela humanidade –, é necessário para manter viva a exploração de uma classe por outra.

A luta é pela superação dessa sociedade, mas no “miudinho” da escola, além dessa luta coletiva, o psicólogo pode desenvolver uma prática promotora de desenvolvimento psicológico daqueles que ainda não se apropriaram dos conteúdos curriculares, intervindo por meio dos grupos de atendimento psicoeducacional, fugindo das “amarras” históricas da atuação da Psicologia de forma tradicional, individualizante e patologizante.

Em um ano em que foi aprovada a Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, urge pensarmos em intervenções que contribuam para a emancipação dos atores da educação com vistas ao cumprimento do objetivo social da escola.

Nesse ponto, concordamos com Duarte (2006) quando menciona que um intelectual crítico deve contribuir para que todos tenham acesso ao conhecimento científico, por meio do processo de escolarização. Esperamos assim, com este artigo, auxiliar professores e pesquisadores nessa linha de intervenção na Psicologia Escolar e Educacional.

Informe de investigación sobre la intervención de psicólogos en grupos de atención psicoeducativa: aportes desde la Psicología Histórico-Cultural

RESUMEN: El enfrentamiento de la Psicología Escolar en Brasil, en lo que respecta a los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se centró en prácticas dirigidas a los estudiantes, desconectadas del contexto escolar y proclives a la patologización del estudiante. Frente a esta práctica asistimos a acciones que buscan tomar en cuenta las condiciones históricas y sociales que permean el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se explicará en este artículo. Nuestro objetivo es relatar datos de una investigación que se centró en la atención psicoeducativa, realizada por psicólogos, como una forma de ayudar a la escuela a superar las dificultades en el proceso de escolarización. El estudio se basó en la Psicología Histórico-Cultural, y tuvo una investigación de campo en la que se realizaron actividades con un grupo de alumnos de la escuela primaria I con quejas escolares referidos por una escuela pública ubicada en el noroeste del Estado de Paraná. Realizamos reuniones grupales semanales. Los resultados obtenidos en la investigación demostraron que las mediaciones realizadas por los psicólogos en el grupo de atención psicoeducativa ayudan en la superación de dificultades en el proceso de escolarización; que la unidad afecto-cognición moviliza la apropiación del conocimiento; y que la proposición de actividades provoque el desarrollo interfuncional de las funciones psicológicas superiores, brindando oportunidades de avance en el desarrollo de los estudiantes. Este tipo de actividad, por lo tanto, contribuye a la escuela en el sentido de conducir a los estudiantes al conocimiento científico apropiado.

Palabras clave: Intervención del psicólogo. Dificultades en el proceso de escolarización. Psicología Histórico-Cultural.

Referências

ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora EDUC, 1998.

ASBAHR, F. da S. F. “*Por que aprender isso, professora?*”: sentido e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p.171-192.

CHIDODI, C. da S.; FACCI, M. G. D. O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 127-144, Abril, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 de Agosto de 2020.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação — *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. Davidov; M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 125-142.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *Unicamp*, Campinas: 3(4), 1995, p.1-36.

GALPERIN, P.Y. Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de acciones mentales. *Ciência Psicológica en la URSS*, Moscou, 1959.

GOMES, C.A.V. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.18, n.1, 2014, p.161-168.

LEI Nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (13ª ed.). São Paulo: Ícone editor, 2006, p.59-84.

LURIA, A. R. Autoanálise e autoconsciência. In A. Luria (Org.). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990, p.192-214.

LURIA, A. R. Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria, *Curso geral de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991, p.71-84.

MARSIGLIA, A. C. G. & SACCOMANI, M. C. da S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. (Tese de Doutorado). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MASSIMI, M. *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

OLIVEIRA, G.R.S. *O atendimento psicoeducacional realizado por psicólogas(os) escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 2020, 288f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. 2020.

PARECER CNE/CES nº 1071 de 4 de dezembro de 2019. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 17 abril 2020.

PESSOTI, I. (1975). Dados para uma história da Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. (pp. 121-139). Rio de Janeiro: Ed: UERJ, 2004, p.121-139.

PETROVISK, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica* Moscou: Editorial Progreso, 1985.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11a ed.). Campinas: Cortez, Autores Associados, 2011, p.11-20.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. Problemas de Psicología General. In L. S. Vygotski, (Org.). *Obras Escogidas*: Tomo II. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Tomo IV. (pp. 47-116). Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Tomo III. (pp.11-45). Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Leontiev, A. N., et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005, p.24-42.

VYGOTSKY, L. S., & LURIA, A. R. *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

YAZLLE, E. G. A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. Cunha et al, (Org.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte Ciência, 1997, p.11-38.

Recebido em julho de 2022.
Aprovado em março de 2023.