

# Das lições diárias de outras tantas pessoas: vivências em Psicologia Escolar na Educação Básica

From the daily lessons of so many other people:  
experiences in School Psychology in Basic Education

*Silvia Maria Cintra da Silva<sup>1</sup>  
Anabela Almeida Costa e Santos Peretta<sup>2</sup>*

## RESUMO

Um referencial teórico sólido é de suma importância para que psicólogas/os desenvolvam ações em consonância com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que considere os inúmeros atores e aspectos referentes aos processos de ensino e aprendizagem: estudantes, docentes, gestores, famílias e suas condições materiais concretas; os projetos político-pedagógicos da escola e as políticas públicas educacionais. Neste artigo relatamos algumas de nossas vivências profissionais, considerando que estas podem contribuir para a atuação com estudantes e docentes da Educação Básica. Também trazemos considerações sobre uma pesquisa realizada com psicólogas/os da rede pública de educação de sete estados brasileiros que apontou a inconsistência teórico-metodológica encontrada junto às/aos participantes da pesquisa, o que enfraquecia e despotencializava o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas e, frequentemente, os reduzia à condição de “resolvedores” de problemas. Esses relatos se entrecruzam com alguns conceitos da Psicologia Histórico-cultural, como vivência e zona de desenvolvimento próximo, com o intuito de ilustrar e reiterar a necessidade dessa perspectiva teórica para uma educação voltada à humanização dos sujeitos nela envolvidos e com ela comprometidos.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-cultural. Atuação em Psicologia Escolar. Educação Básica.

## ABSTRACT

A solid theoretical framework is considered of supreme importance for psychologists to develop actions in line with a critical perspective in School Psychology, which considers the numerous actors and aspects related to the teaching and learning processes: students, teachers, managers, families and their concrete material conditions; the school's political-pedagogical projects and educational public policies. In this article we report some of our professional experiences, considering that they can contribute to the work with students and teachers of Basic Education. We also bring considerations about a survey carried out with psychologists from the public education system in seven Brazilian states, which pointed out the theoretical and methodological inconsistency found with the research participants, which weakened the planning and development of educational practices and, often reduced them to the condition of problem solvers. These reports intersect with some concepts of Historical-cultural Psychology, such as experience and zone of close development, in order to illustrate and reiterate the need for this theoretical perspective for an education aimed at humanizing the subjects involved in it and committed to it.

**Keywords:** Historical-cultural Psychology. Expertise in School Psychology. Basic Education.

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0834-5671>. E-mail: [silvia@ufu.br](mailto:silvia@ufu.br).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2376-8392>. E-mail: [anabela@ufu.br](mailto:anabela@ufu.br).

“Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a.”  
(LISPECTOR, 1998, p. 20)

Entre linhas e entrelinhas e as palavras que conseguimos pescar no mar da Psicologia Histórico-Cultural, escolhemos para a elaboração inusual deste artigo partir do conceito de vivência (*pereživânie*), pois ele traz a unidade indissociável entre as dimensões individual e social. É um conceito que passa por mudanças ao longo da produção de Vigotski, de acordo com Toassa e Souza (2010), que também afirmam, assim como Delari Junior e Bobrova Passos (2009, p. 8-9) que *pereživânie* é uma palavra de intrincada tradução, que expressa “situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões.” Nas palavras do próprio Vigotski (1935/2010),

*A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação. (VIGOTSKI, 2010, p. 687, grifos do autor).*

A “unidade cognitivo-afetiva” citada por Delari Junior e Bobrova Passos (2009, p. 7) traduz fielmente, acreditamos, os elementos intelectuais e emocionais instigados pelas vivências advindas de nossas trajetórias profissionais no campo da Psicologia Escolar e Educacional. É por esse conceito, portanto, que começaremos este artigo, que possui como objetivo

apresentar alguns conceitos da Psicologia Histórico-cultural, como vivência e zona de desenvolvimento próximo, com o intuito de ilustrar e reiterar a necessidade dessa perspectiva teórica para uma educação voltada à humanização dos sujeitos nela envolvidos e com ela comprometidos.

### **1 Vivência: O processo de avaliação psicológica e o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo**

O ano era 1993 e eu acabara de ser contratada por uma instituição de Educação Especial, com uma perspectiva fortemente assistencialista, com nuances educacionais, para realizar, como função prioritária, avaliações e laudos para atestar a deficiência intelectual de crianças e adolescentes, afinal tratava-se do público dessa instituição. Na entrevista para a seleção, já havia sido sabatinada sobre os testes psicológicos que sabia aplicar, o que indicava a tônica do trabalho ali realizado.

Cada criança e adolescente passava por um processo avaliativo que envolvia todos os setores da instituição: Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Neurologia, Educação Física e Pedagogia – neste, a avaliação era realizada pela diretora da Escola de Educação Especial<sup>3</sup>. Tal processo ocorria ao longo de duas semanas e ao final, em uma reunião clínica com representantes de cada um dos setores, os casos eram analisados a partir dos respectivos pareceres e definia-se o melhor atendimento, quando necessário. A palavra final era sempre a da Psicologia.

Em meu primeiro caso, recebo um menino de seis anos de idade, matriculado na pré-escola da rede pública, que havia sofrido uma convulsão durante o banho. No encaminhamento, a escola informa que desde então a criança não estava conseguindo acompanhar as atividades. Durante o processo avaliativo, a mãe relata que ela e o marido haviam se separado pouco antes do ocorrido. Já nessa primeira avaliação, percebo que a utilização de testes que requisitassem conhecimentos escolares, em crianças encaminhadas à instituição justamente devido a dificuldades no processo de escolarização, era respaldar uma sentença de fracasso.

Como o parecer precisaria ser fundamentado em dois testes de inteligência,

---

<sup>3</sup> Era a nomenclatura utilizada na época.

foram aplicadas a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e a Escala de Maturidade Mental Colúmbia, ambas consideradas clássicas nesse quesito, sendo que o WISC é uma das mais usadas no mundo (GIBBONS; WARNE, 2019, apud VIEIRA, 2020). Estadunidenses, os testes ancoram-se em uma visão congelada de inteligência e, no caso deste, em conhecimentos adquiridos por meio de escolarização formal, como no subteste em que se verificam conteúdos aprendidos na escola e que, além disto, trazem questões estranhas ao universo da criança, como por exemplo “Quem foi Gengis Khan?” ou “Qual é a altura média do brasileiro?”<sup>4</sup>. Neste sentido, Patto (2007) questiona e denuncia a suposta neutralidade dos testes:

Pergunta-se por que é melhor dar dinheiro a uma instituição de caridade do que a um pobre que pede na rua. A resposta certa privilegia as instituições de caridade, porque distribuem o dinheiro de modo mais organizado e justo. Ou seja, é inteligente quem tem preconceito contra os pobres, participa da ideologia assistencialista e é desinformado, já que acredita na idoneidade de instituições que, em geral, são sabidamente desonestas (PATTO, 2007, p. 5).

Moysés e Collares (1997, pp. 70-71) também expressam uma contundente crítica ao instrumento padronizado, isto é, o teste, porque este

elege uma forma de expressão como a única que merece ser considerada. Isto vale tanto para os testes mais simples de equilíbrio, como para os mais sofisticados, no campo das funções intelectuais superiores, exatamente o campo onde o conhecimento é mais complexo, mais controverso, o que diferencia o ser humano das outras espécies. Um dos muitos pontos polêmicos nas discussões sobre desenvolvimento intelectual reside em saber se o conceito de potencial, no sentido de máximo que pode ser atingido, é aplicável às funções intelectuais do homem. Isto é, se existiria uma inteligência máxima que uma determinada pessoa poderia desenvolver, esse máximo sendo determinado biologicamente, por seu patrimônio genético; por seu genótipo, enfim.

O resultado da avaliação, focada apenas nos testes, colocou a criança na faixa nomeada como “limítrofe” e não “deficiente intelectual” pelo gabarito das

---

<sup>4</sup> São exemplos de perguntas da versão do teste utilizada naquela época. Hoje há versões diferentes.

escalas, o que significaria que ela não precisaria ser tratada na/pela instituição. Contudo, como a avaliação neurológica acusou um “foco”, o parecer do neurologista – que não participava dessas reuniões – juntamente com o apelo da pedagoga para que a criança permanecesse um tempo para se desenvolver levaram a equipe a colocar no parecer final sobre o caso a necessidade de apoio institucional. Ainda inexperiente nesse tipo de avaliação, concordei, mas em pouquíssimo tempo percebi o equívoco que havia cometido.

Matriculada na escola de Educação Especial da instituição, a criança sobressaía-se em todas as atividades e começou a demonstrar um óbvio desinteresse por estas. Como a próxima avaliação só poderia ser realizada seis meses após a primeira de acordo com o protocolo da área, passei a reunir-me com a professora do garoto para juntas organizarmos um programa curricular diferente para ele, semelhante ao da escola regular, para que após a reavaliação pudesse retornar à escola da qual não deveria ter saído.<sup>5</sup>

Transcorrido esse tempo, houve a reavaliação com as mesmas escalas e o resultado foi, na terminologia dos instrumentos, “Normal”. Precisei usar toda a minha argumentação, juntamente com colegas de outros setores, como Fisioterapia e Fonoaudiologia, para mostrar que a criança não continuaria beneficiando-se da instituição se nela permanecesse e corria o risco de ter seu desenvolvimento estagnado. Minha avaliação foi contrária à do neurologista, que em seu novo laudo continuava reiterando a necessidade de permanência do menino. Felizmente, como a palavra final era do setor de Psicologia, no dia seguinte a assistente social e eu fomos à antiga escola da criança para tratar de sua volta. Para a nossa grande surpresa, a escola recusou-se a matriculá-la e somente na terceira escola visitada é que conseguimos a vaga. Além da inadequação, pois tanto de acordo com a Constituição brasileira como com o ECA a criança tem direito à educação, o preconceito em relação a crianças provenientes de instituições que atendem pessoas com deficiência ficou escancarado, algo que ainda hoje acontece. Porém, graças às políticas de educação

---

<sup>5</sup> Naquele tempo a discussão sobre Educação Inclusiva era incipiente; a Declaração de Salamanca, elaborada pela ONU, é de 1994 (ONU, 1994).

inclusiva, como a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que

define as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino.<sup>6</sup>

Assim, esse episódio alertou-me sobre os cuidados em relação à avaliação das queixas que lotavam o cotidiano institucional, pois se eu ficasse restrita à compreensão limitada e inatista dos testes psicométricos continuaria a vivenciar situações semelhantes àquela. Além disso, como escreve Leontiev (2005/1959, p. 76),

Os testes de inteligência, que se limitam a estabelecer a que provas respondeu bem uma criança e a quais, em contrapartida, respondeu mal, sem ilustrar de forma alguma as características dos próprios processos mentais, devem considerar-se totalmente inadequados para avaliar a potencialidade intelectual de uma criança, em especial quando subiste o problema de um leve atraso.

Nesse ínterim, algumas professoras da Escola Especial e fonoaudiólogas pediram-me para reavaliar outras crianças, ao constatarem a limitação de determinadas modalidades de avaliação psicológica. Ressalte-se que eu também realizava grupos voltados à formação continuada docente e os processos de aprendizagem e desenvolvimento foram alguns dos temas debatidos, o que também contribuiu para que as professoras olhassem para suas/seus alunas/os de outro modo.

Concomitantemente a essa vivência, estava finalizando o meu mestrado na Unicamp<sup>7</sup>, tendo a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica. Em uma ocasião em que pensava sobre outros modos de realizar a avaliação psicológica, lembrei-me do conceito de que estava apropriando-me, a Zona de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/115-as-escolas-sao-obrigadas-a-oferecer-vagas-para-alunos-com-deficiencia-elas-precisam-de-alguma-licenca-para-oferecer-essas-vagas>. Acesso em 6 de dezembro de 2021.

<sup>7</sup> Sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes.

Desenvolvimento Próximo (ZDP)<sup>8</sup>, de Vigotski (VIGOTSKII, 1988/1933). O autor avança na compreensão sobre a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois ressalta que não basta nos atermos apenas ao que a criança consegue realizar sozinha, ou seja, em atividade efetivada de forma independente, considerando-se seu nível de desenvolvimento atual.

Vigotski inova ao mostrar a importância de adultos ou pares mais experientes que, ao ajudarem a criança com pistas, dicas ou instruções configuram um outro nível de desenvolvimento: o potencial. Destarte, “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 do desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKII, 1988/1933, p. 112). Essa área permite-nos

determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. [...] Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKII, 1988/1933, p. 113, grifos do autor).

A apropriação do conceito de ZDP naquele momento equivaleu a uma epifania teórica e foi decisiva para que eu tomasse outros rumos tanto em minha compreensão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças como, especialmente, para a organização e realização de um novo procedimento avaliativo, calcado em uma concepção qualitativa que envolvia o oferecimento de dicas em relação às atividades propostas ao longo da avaliação. Esta, considerada como um processo voltado às potencialidades e não às suas lacunas e falhas das crianças, passou a incorporar também todas as tentativas destas durante a realização das atividades. Além do trabalho com a criança e sua

---

<sup>8</sup> De acordo com Marinho (2018, p. 14), “O conceito de zona blijaichego razvitia foi traduzido de diversas maneiras para a língua portuguesa: zona de desenvolvimento imediato (utilizado nas traduções de Paulo Bezerra da obra de Vigotski), zona de desenvolvimento proximal (utilizado por Zanella, 2014), zona de desenvolvimento próximo (utilizado por Duarte, 2001), zona de desenvolvimento iminente (utilizado por Prestes, 2010).” Neste artigo utilizamos zona de desenvolvimento próximo.

família, havia contato com a professora, para uma compreensão acerca da queixa sob o prisma de todas as pessoas nela envolvidas (SOUZA, 2007).

Se, de acordo com Vigotski, para que a aprendizagem instigue o desenvolvimento é necessário que o ensino incida sobre a ZDP, o mesmo precisa acontecer em relação à ação psicológica, que precisa ser cuidadosamente planejada a partir desse conceito teórico, entre outros. Trata-se, no presente caso, de uma potente perspectiva teórica, a Psicologia Histórico-Cultural, que contribui de modo inestimável para o trabalho no campo educativo.<sup>9</sup>

## **2 Vivência: os cadernos escolares na compreensão e intervenção em relação à queixa escolar**

No ano de 1998, recém-formada em Psicologia na USP e dando início a um percurso profissional na interlocução com a área da Educação, ingressei no curso de Aprimoramento em Psicopedagogia Institucional oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e supervisionado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Como muitas psicólogas, eu não tinha iniciado o curso de Psicologia almejando atuar na Psicologia Escolar; contudo, a graduação me possibilitou uma vivência extremamente significativa e que compôs meu desejo de me dedicar a essa área. As discussões apresentadas na seção anterior sobre o viés ideológico e estigmatizante dos testes psicológicos tinham fortemente marcado minha formação, bem como a perspectiva de que as queixas escolares precisam ser compreendidas a partir uma rede de relações composta por todas as pessoas e contextos que participam do processo de escolarização, sendo necessário ouvir a criança ou o adolescente, profissionais da escola e a família. Atores que precisam ser compreendidos de forma contextualizada, abrangendo aspectos históricos, culturais e políticos (SOUZA, 2020/2007).

As atividades do curso de aprimoramento incluíam atendimentos clínicos às queixas escolares realizados no Serviço-Escola de Psicologia da instituição e em Centros de Saúde da cidade de Campinas. Predominavam crianças das primeiras séries do ensino fundamental de escolas públicas. E minha supervisora

---

<sup>9</sup> O uso do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo na avaliação psicológica foi abordado e analisado de modo aprofundado por Facci, Eidt e Tuleski (2006), Facci et al. (2007) e Vieira (2020).

convidava a solicitarmos, logo nas primeiras sessões, os cadernos, conforme descrito em Sadalla, Bariani e Rocha (1999). Ricas informações eram acessadas por tal procedimento: histórias de sofrimento de estudantes e famílias, quando as atividades escolares não eram realizadas; expressões desesperadas de professoras que não sabiam mais a que ou a quem recorrer, apareciam nos bilhetes endereçados às famílias.

Busquei referências bibliográficas disponíveis à época e estas me pareceram insuficientes para desvendar os conteúdos e as lacunas presentes nas páginas dos materiais escolares. Encontrei apenas trabalhos que compreendiam os conteúdos dos cadernos de forma descontextualizada que apenas seria capaz de revelar características de personalidade e patologias das crianças (COSTA, 1983, 1993).

Naquele momento, começava a conhecer a Psicologia Histórico-Cultural que me sinalizava o quanto os cadernos eram um elemento da cultura, cuja apropriação compõe o processo de inserção nas relações escolares e sociais. Os modos de utilização são diversos e adquirem distintas facetas e peculiaridades em cada país, cidade, quicá em cada sala de aula. A título de rápida exemplificação, pode ser citado o conceito de margem, fundamental para o adequado uso dos cadernos. Contudo, não há uma única forma de conceber as margens, em algumas salas de aula é estabelecido que esse espaço fique em branco, em outras a sombra da linha vermelha não é considerada um limite, há ainda quem valorize que sejam feitos desenhos e decorações nessa região das páginas. Dada tal complexidade, tornou-se premente a realização de um estudo que possibilitasse conhecer as relações e os contextos nos quais os cadernos tomavam forma. Iniciou-se então um longo processo de pesquisa que deu origem aos meus trabalhos de Mestrado e Doutorado<sup>10</sup> (SANTOS, 2002, 2008), pesquisas de caráter etnográfico que me possibilitaram estar prolongadamente em salas de aula de 1<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental<sup>11</sup>. E, ainda, conhecer o uso dos

---

<sup>10</sup> Sob a orientação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

<sup>11</sup> A pesquisa foi realizada antes da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, por meio da Lei Federal nº 11.274, promulgada em 2006.

cadernos em salas de aula francesas<sup>12</sup>.

Nessa imersão vivida, o conceito de cotidiano de Agnes Heller foi fundamental. Heller (2000) define a vida cotidiana como a vida de todas as pessoas, na qual “colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias (sic), ideologias.” (2000, p. 17). Dada a necessidade de manter todas as capacidades em funcionamento, nenhuma delas é utilizada em toda a sua intensidade. E a vida cotidiana é marcada pela espontaneidade, pois não é possível aplicar a reflexão a cada uma das atividades que realizamos; pelas ações baseadas na probabilidade, dada a impossibilidade de “calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação” (p. 30); pelo economicismo de ações e pensamentos, utilizados na justa medida da necessidade; pelo pragmatismo; pela imitação; pelo uso dos precedentes para interpretar os fatos, impossibilitando que seja captado o único e irrepetível de cada situação; pelo uso da ultrageneralização, para reagir a casos singulares, o que favorece os preconceitos e implica no uso de juízos provisórios e de analogia. E, certamente, o trabalho docente, em salas com grande número de estudantes, com sobrecarga de tarefas e exigências, com escassez de tempo para o preparo de atividades favorece tal funcionamento.

Assim, como bem analisa Rossler (2004), Heller nos instrumentaliza para compreender os funcionamentos psíquicos da vida cotidiana numa sociedade marcada por processos de alienação, que limita o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos. E ao fazê-lo nos amplia possibilidades de compreensão de como transcender a lógica da cotidianidade, superando-a, afinal “não existe nenhuma ‘muralha chinesa’ entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano mas existem infinitos tipos de transição” (HELLER, 2000, p. 33). Afinal, como bem nos lembra Patto (1997, p. 60),

---

<sup>12</sup> Tratou-se de um período sanduíche durante a realização do Doutorado desenvolvido no ano de 2005 junto ao *Institut National de Recherche Pédagogique*, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anne-Marie Chartier.

A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como as técnicas psicológicas de exame), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana.

Assim sendo, ao estudar o cotidiano, também se torna possível atentar para possibilidades de escapes para a não-cotidianidade, momentos de reflexão, descontinuidade, crítica e manifestação da individualidade.

E nesta perspectiva, a pesquisa realizada possibilitou identificar que os cadernos são objetos recorrentes nos espaços de ensino-aprendizagem. Naquela época mais que hoje. Mas, ainda que tenhamos um crescimento muito significativo de outros suportes para realização de registros e atividades escolares, os cadernos ainda ocupam um lugar muito importante no dia-a-dia de estudantes e profissionais da educação. São objetos que possibilitam registros e expressam elementos do contexto nos quais tomam forma. À medida que são utilizados para atividades de diferentes disciplinas ensinam aos estudantes como se dividem os saberes (CHARTIER; RENARD, 2000). Ou seja, a partir de um determinado conjunto de tarefas agrupadas em torno do título “matemática”, as crianças constroem uma representação sobre essa área de conhecimento. O conjunto de atividades realizadas nos cadernos, além disso, mostra aos alunos quais são os saberes escolares legítimos e qual é a hierarquia entre as disciplinas. Português, por exemplo, aparece como uma disciplina evidentemente mais importante, afinal muitas páginas dos cadernos lhe são dedicadas. Enquanto isso, Educação Física, que não deixa traços registrados, é vista como menos importante.

Cadernos medeiam aprendizados que também podem promover desenvolvimentos importantes. Os registros ali realizados podem contribuir para a memorização e para a realização de atividades em relação a conteúdos relevantes. Nos cadernos é possível promover uma série de usos da escrita plenos de sentido. Contudo, sua utilização, muito longe de ser intuitiva, requer aprendizagens específicas e implica em uma série de mediações intencionais que

possibilitem ao estudante a compreensão a respeito do uso social desse instrumento. Durante a realização do trabalho de campo de mestrado, foi acompanhada uma professora que teve dificuldades em comunicar às crianças o que esperava delas ao solicitar que “pulassem a linha” entre uma atividade e outra. Naquele bairro, atravessado pela linha do trem, pular a linha era transcender limites, enfrentar perigos, fazer algo que tinha uma conotação de proibido. Foi necessário que ela se atentasse aos sentidos que as crianças atribuíam às suas palavras para poder encontrar outras formas de ensinar que considerassem as vivências anteriores de seus pequenos estudantes.

Para além dos conteúdos, a própria utilização desses suportes exige uma série de habilidades, tais como organização e planejamento. É assim, aquilo que comumente é nomeado como “capricho”, possibilita aprendizados importantes tanto para o sucesso escolar quanto para outras dimensões da vida. Porém, não queremos com isto afirmar que apenas a utilização de cadernos em conformidade com as expectativas de profissionais da educação seja promotora de desenvolvimento. Por vezes, a insubordinação (revelada por meio de ilustrações e comunicações não permitidas, por exemplo) é uma forma de manifestação importante. Como discute Vigotski (2004, p. 312), ao referir-se à transgressão de regras como uma forma de agir de acordo com os próprios conceitos de bem e mal: “essa criança revela astúcia fora do comum, agilidade, inteligência, autêntico heroísmo”.

A articulação entre as dimensões cognitivas e afetivas, tão cara à Psicologia Histórico-Cultural, fica evidente nas páginas dos cadernos.

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação 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)

As expressões de afeto, tanto positivas quanto negativas, entre a professora e sua turma vão se revelando, com frequência, no modo de verificar as atividades realizadas, nos elogios e correções, nas reprimendas expressas por meio de bilhetes. Tais marcas são tão significativas na relação com os materiais

escolares que favorecem imensamente a disposição e o desejo de aprender ou, numa direção oposta, podem culminar na eliminação completa dos cadernos. É um fato amplamente registrado pelas pesquisas do campo da história da Educação que apenas pessoas consideradas como “bons alunos” guardam seus materiais escolares (GVIRTZ, 1999; BUKIET, MÉROU, 2000; CHARTIER, 2003). Durante o longo processo de pesquisa as crianças que tinham uma trajetória escolar marcada por percalços e dificuldades, comumente se livravam dos materiais escolares. Foi bastante emblemática a situação de uma das crianças que, em meados do ano letivo, queimou seu caderno, que continha reclamações de sua professora e registrava as dificuldades que vivia no processo de alfabetização.

Em meio a uma complexa trama de relações, os cadernos tomam forma e seus conteúdos expressam tanto aspectos pessoais, quanto relacionais, pedagógicos e contextuais.

É muito comum que nós, profissionais da Psicologia, sejamos procuradas por famílias ou professores para, a partir dos elementos presentes nesses materiais, emitirmos opiniões e pareceres em relação a dificuldades que surgem no processo de escolarização. Com muita frequência, nos são solicitadas interpretações imediatas, a partir de características como: a presença ou ausência de registros e realização de tarefas, o esmero na realização das atividades, os erros ou acertos, dentre muitas outras características. A partir do longo processo de pesquisa que brevemente aqui sintetizei foi possível identificar que:

Os cadernos escolares não podem ser compreendidos unicamente com base naquilo que é possível identificar ao observar o seu conteúdo e sua apresentação. São materiais escolares que tomam forma num contexto educacional, social, político e, portanto, são compostos numa multiplicidade de relações que ocorre na escola e em torno de sua organização. Assim, para compreender os conteúdos dos cadernos é importante dispor de informações adicionais sobre o processo de escolarização em suas diferentes dimensões, com vistas a buscar conhecer aspectos expressos pelo sujeito e por outros atores desse processo que, apesar de não se revelarem diretamente nas páginas do caderno, podem ser apreendidos por meio de diferentes formas de comunicação. (PERETTA; LIMA, 2021, p. 45)

Assim, torna-se muito relevante realizar um movimento de investigação da queixa escolar, buscando uma análise contextualizada dos diferentes elementos que compõem o processo de escolarização. Como destacam Facci, Eidt e Tuleski (2006):

Uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar, portanto, uma análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. É, justamente, sobre essas noções e conceitos, que deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores. (p. 118)

Assim, para que seja possível contribuir para o planejamento de como se dará o ensino é importante conhecer, especialmente, as potencialidades da criança e aquilo que está em processo de desenvolvimento. Ou seja, é fundamental atentarmos-nos à ZDP, para que a mediação possa produzir avanços em relação à apropriação de conhecimento e no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Assim, os cadernos podem ser riquíssimos na prática em Psicologia Escolar se compreendidos como disparadores de processos de investigação amplos, que se atentam às dimensões institucionais e relacionais, podendo incluir ações junto ao corpo docente que possibilitem problematizar e planejar coletivamente o lugar que os diversos materiais escolares e recursos didáticos ocuparão, bem como as mediações necessárias à realização das atividades. Assim como discutimos em Peretta e Lima (2021) é fundamental o compromisso “com a construção de propostas pedagógicas que prevejam o estabelecimento de vínculos positivos entre os sujeitos e a aprendizagem escolar, que se direcionam para as potencialidades e promovam a emancipação” (p. 43).

### **3 Na prática, a teoria é a mesma**

Começamos este artigo com o relato de elementos de vivências das autoras na atuação e pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional. Caminhos distintos, ainda que repletos de elementos comuns, que nos aproximaram da Psicologia Histórico-Cultural. São vivências que ilustram a imperiosa necessidade de que

qualquer prática profissional esteja alicerçada na teoria. Se, como afirma Bourdieu, “Toda técnica é uma teoria em atos” (apud THIOLENT, 1987, p. 44), toda prática sempre se baseia em determinada fundamentação teórica que precisa ser explicitada e aprofundada continuamente. Trata-se, também, de um compromisso ético e político da/o psicóloga/o com sua formação, seu trabalho e a sociedade. Para Saviani (2005, p. 262), “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

Ressaltamos, todavia, que a coerência teórico-prática não é prerrogativa de determinado referencial teórico, mas envolve alguns elementos, assim elencados por Peretta, Caldas e Lara (2014) a partir da tese de Tanamachi (1997), “Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar”:

Consideração das múltiplas determinações (sociais, econômicas, políticas, históricas) e presença de concepção sobre o homem e sobre a Educação; Contribuição teórico-prática articulada à realidade em que se está inserido; Pressupostos teórico-metodológicos/ referência a autores do pensamento crítico e o modo como são apropriados; Explicitação de um compromisso técnico-político e/ou teórico-prático com a transformação da Psicologia (PERETTA; CALDAS; LARA, 2014, p. 41).

Destacamos que seja qual for o referencial adotado, é necessário que tais premissas sejam orientadoras da prática em Psicologia Escolar. A Psicologia Histórico-Cultural não é, certamente, a única perspectiva teórica que permite uma aproximação crítica das questões educacionais. Contudo, a adoção de uma concepção que entende a constituição humana numa relação dialética com seu contexto histórico e social e considera o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como mediadas culturalmente é potencialmente capaz de embasar atuações que visem superar compreensões inatistas, que aprisionam indivíduos em rótulos e que estabelecem limites ao desenvolvimento humano. Ainda assim, compreendemos que, algumas vezes, é necessário recorrer a autores que não partem da Psicologia Histórico-

Cultural, mas dialogam com ela, seja pela temática que abordam, seja pela sua importância na construção histórica do conhecimento<sup>13</sup>.

Notamos, na definição acima apresentada, o rompimento com o mito da neutralidade científica que, ao separar sujeito e objeto compromete-se com “a manutenção das sociedades divididas” (PATTO, 2007, p. 12), da exploração e da opressão. O compromisso com a sociedade, especialmente nestes tempos terríveis de pandemia do novo coronavírus (COVID-19) torna-se ainda mais premente, pois nos remete a uma compreensão da dimensão humana que necessariamente deve abarcar aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais e não olhar o sujeito de modo asséptico, deslocado de suas condições materiais concretas.

Como lucidamente escreve Moraes (2001, p. 10)

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Na pesquisa interinstitucional, “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, realizada em sete estados brasileiros (Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, São Paulo e Santa Catarina)<sup>14</sup>, coordenada pela Professora Marilene Proença (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014) cujo objetivo foi conhecer a atuação de psicólogas e psicólogos da rede pública de educação, as autoras constataram que apenas no estado do Paraná as psicólogas trabalhavam numa perspectiva institucional “(79,3%) contemplando atividades mais abrangentes na instituição escolar” (SOUZA;

<sup>13</sup> Como por exemplo, Patto (1997; 2007) e Heller (2000).

<sup>14</sup> Uma pesquisa com tal amplitude envolveu dezenas de pesquisadoras/es. As autoras deste artigo estiveram diretamente envolvidas nas diversas etapas da realização do estudo, que foi coordenado em Minas Gerais pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria Cintra da Silva. A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anabela Almeida Costa e Santos Peretta participou inicialmente da equipe paulista e, posteriormente, juntou-se à equipe mineira. Foi no desenvolvimento dessa pesquisa que as autoras deste artigo deram início a uma série de trabalhos em parceria.

YAMAMOTO; GALAFASSI, 2014, p. 248) e não e nos moldes clínicos ou em ambas as modalidades, como nos demais estados. Não coincidentemente, a maioria das/os participantes paranaenses citou autoras e autores referentes à Psicologia e à Educação como fundamentos em seu trabalho e, ainda, 47% realizaram cursos de pós-graduação também na área da Educação, como relatam as autoras: “De fato, notamos que há associação significativa entre as áreas dos cursos de pós-graduação e autores citados pelos participantes.” (idem, p. 251).

Nos estados da Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo, os participantes citaram autores tanto da educação quanto da área clínica, em consonância com o panorama nacional anteriormente descrito. Contudo, podemos perguntar: como o psicólogo consegue estabelecer um diálogo entre estudiosos muitas vezes díspares em sua compreensão acerca das questões do desenvolvimento, da aprendizagem e da Educação? É possível configurar esse diálogo? Como o profissional traz estes autores para sua prática na Secretaria de Educação? (idem, p. 251)

É interessante destacar que o discurso de participantes paranaenses e paulistas foi considerado, pelas pesquisadoras, como crítico e analisado como fruto da graduação em instituições públicas estaduais de Ensino Superior e de cursos de pós-graduação na área educacional, evidenciado na atuação majoritariamente institucional, abarcando todos os segmentos das escolas (estudantes, familiares, docentes, gestores e demais funcionários) e com uma fundamentação teórica em autoras e autores da área da Educação, como por exemplo Vigotski, Luria, Leontiev, Dermeval Saviani, Maria Helena S. Patto e Marilene Proença. Considerando a coerência entre a menção a esses nomes e as práticas desenvolvidas na rede pública de educação pelas psicólogas e psicólogos da pesquisa, destacamos a importância de uma formação, tanto inicial como continuada, pautada por um referencial consistente e crítico. Além disso,

É preciso que haja um comprometimento do psicólogo com as questões educacionais, de maneira que a Psicologia não recaia no paradigma tecnocrático, que tenta aproximá-la dos ideais da ciência moderna ou do completo abandono das metodologias científicas. Sendo assim, os cursos de graduação precisam se preocupar com a preparação de profissionais que sejam capazes de criticar o modelo clínico, patologizante, que tem

muitas vezes caracterizado a atuação do psicólogo na Educação, procurando formar alunos que estejam comprometidos com a transformação das condições materiais nas quais estão inseridos. (FACCI; SILVA, 2014, p. 278)

Nesse processo formativo é imprescindível que a/o estudante de Psicologia compreenda que cada abordagem teórica traduz uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, para não cair “em um ecletismo teórico-metodológico.” (idem, p. 279). Essa crítica já havia sido realizada por Vigotski (1996) no começo do século XX, devido ao modo como os fatos humanos eram analisados pela Psicologia. O autor nos lembra de que

A regularidade na mudança e o desenvolvimento das ideias, a aparição e a morte dos conceitos, incluída a mudança de categorizações, etc., tudo isso pode explicar-se cientificamente se relacionarmos a ciência em questão com: 1) o substrato sociocultural da época, 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico, 3) com as exigências objetivas que põe ao conhecimento científico a natureza dos fenômenos objeto de estudo no estágio atual da investigação. Quer dizer, em última instância, com as exigências da realidade objetiva que estuda a ciência em questão. (Vigotski, 1991, p. 270, tradução nossa).

Dessa forma, é fundamental que em sua formação, as/os estudantes conheçam os princípios norteadores das diferentes concepções teóricas que lhe são apresentadas, como modo de combater uma mera assimilação sem compreensão ou repetição sem o devido respaldo epistemológico. Defendemos, portanto, uma formação que possa fomentar vivências teórico-práticas, intensas afetiva e cognitivamente, em que estudantes possam utilizar a teoria a partir da consciência de seu lugar no mundo, das condições concretas da educação e da necessidade de mudanças no modo como se dão as relações sociais. E que assim a teoria, para além, de palavras esvaziadas de sentido, possa se constituir, conforme nos disse Clarice Lispector, em “palavras incorporadas”, ferramentas de compreensão e transformação da realidade.

Costuma-se ouvir, quase que à guisa de um ditado popular, que “na prática a teoria é outra!”, mas defendemos aqui que na prática a teoria é a mesma, ou seja, se a/o psicóloga/o apropriar-se efetivamente do referencial

teórico que escolheu **intencionalmente** para desenvolver a sua prática profissional, ela/e constatará que ambas constituem-se de modo dialético e somente por meio dessa interlocução poderá realizar seu trabalho e superar, por ruptura, elementos destoantes à essa teoria.

Para finalizar, trazemos um trecho da música “Caminhos do Coração” de Gonzaguinha (1982), que sintetiza de modo poético, a importância das diferentes relações e vivências que marcam a formação, inicial e continuada, para a atuação em Psicologia:

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

## Referências

BUKIET, S.; MÉROU, H. *Les Cahiers de la République*. Paris: Alternatives, 2000.

CHARTIER, A.M. Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée, *Le Télémaque*, n. 24, p.81-110, 2003. Disponível em: Acesso em: 4 dez. 2021.

CHARTIER, A.M.; RENARD, P. Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*. n° 22, p. 135-159, 2000. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_2347](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2347). Acesso em: 4 dez. 2021.

COSTA, E. L. R. *A Análise Neuropsicológica da Escrita em Cadernos Escolares*. 1993, 214f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1993.

COSTA, E. L. R. *Referenciais Teóricos para a Análise Neuropsicológica de Cadernos Escolares* (uma técnica auxiliar do diagnóstico). 1983, 155f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1983.

DELARI Jr., A.; BOBROVA PASSOS, I. V. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. *Anais do III Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem*, Campinas, p.1-40, 2009.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124, 2006.

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. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 323-338, 2007.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In: SOUZA; M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Org.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014, pp. 275-282

GONZAGUINHA, Caminhos do Coração. In: GONZAGUINHA, *Caminhos do Coração*, [S. l.]: EMI-Odeon, 1982.

GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 87-106). São Paulo: Centauro, 2005. (Trabalho original publicado em 1959).

LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 4, p.699-710, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.32431>.

MARINHO, F. S. *Zona de Desenvolvimento Próximo: Uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil, 2018.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, 2001. <https://core.ac.uk/download/pdf/25652827.pdf>.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP* [online]. 1997, v. 8, n. 1 [Acessado 29 Novembro 2021], pp. 63-89. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>. Epub 25 Nov 1998. ISSN 1678-5177. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Declaração de Salamanca, aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara\\_o\\_de\\_Salamanca\\_15226886560741\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara_o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.

PATTO, M. H. S. A Psicologia em questão. In M. H. S. Patto & J. A. Frayze-Pereira. *Pensamento cruel*. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia? (pp. 3-15). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>.

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. *Práticas grupais: espaço de diálogo e potência*. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PERETTA, A. A. C. S.; LIMA, L. R. O que revelam os cadernos escolares: uma proposta de roteiro de análise com base na Psicologia Escolar. In: NEGREIROS, F.; FONSECA, T. S. *Psicologia Escolar Crítica e Registros Documentais*, Campinas-SP: Átomo e Alínea, 2021.

PERETTA, A. A. C. S.; CALDAS, R. F. L.; LARA, J. S. A. A pesquisa: aspectos teórico-metodológicos. In: M. P. R. SOUZA; S. M. C. SILVA; K. YAMAMOTO. (Org.). *A atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções práticas e desafios*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014, p. 33-46.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos Cedes*. v. 24, n. 62, p. 100-116, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100007>.

SADALLA, A. M. F.; BARIANI, I. C. D.; ROCHA, M. S. P. M. Roteiro de Observação e Análise de Material Escrito. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.3, n.2, p. 171-174, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85571999000200009>.

SANTOS, A. A. C. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. 2002. 152p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, A. A. C. *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica*. 2008. 313p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. *Educação socialista pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. E-book. Disponível: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/>. Acesso em 2 de dezembro de 2021

SOUZA, M. P. R.; YAMAMOTO, K.; GALAFASSI, C. *Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções*. In M. P. R. SOUZA; S. M. C. SILVA; K. YAMAMOTO. (Org.). *A atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções práticas e desafios*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014, p. 223-256.

TANAMACHI, E. R. *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, 1997.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. *As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski*. *PSICOLOGIA USP* (Impresso), p. 757-779, 2010.

VIEIRA, A. P. A. *A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: proposta a partir da psicologia histórico-cultural*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. (Trad. José Maria Bravo) Madrid, ES: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio da Pedologia. (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701, 2010. (Trabalho original publicado entre 1933-1934). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1988. (Trabalho original publicado em 1933).

Recebido em dezembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.