

**TRABALHO PEDAGÓGICO EXTRACLASSE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE**

**TRABAJO PEDAGÓGICO EXTRAESCOLAR: APORTES DE LA PSICOLOGÍA
HISTÓRICO-CULTURAL Y DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD**

**EXTRACLASS PEDAGOGICAL WORK: CONTRIBUTIONS FROM HISTORICAL-
CULTURAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY THEORY**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.72110>

Júlia Mazinini Rosa¹

Rosa Monteiro²

Resumo: Este trabalho³ tem como objetivos: 1) apresentar fundamentos teóricos e elementos metodológicos para pensar o trabalho pedagógico extraclasse baseado na Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase na Teoria da Atividade; e 2) discutir a elaboração de um plano interventivo. Parte-se de trajetórias escolares marcadas pela exclusão, compreendidas como produções históricas e sociais de sistemas educacionais desiguais. Destaca-se a necessidade de um debate epistemológico, à luz de Vigotski, apontando a pedologia como referência. Por fim, apresentam-se elementos metodológicos e discute-se um plano interventivo realizado com um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural; Teoria da atividade; Trabalho pedagógico extraclasse; Trajetórias escolares; Atendimento pedagógico.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivos: 1) presentar fundamentos teóricos y elementos metodológicos para pensar el trabajo pedagógico extracurricular basado en la Psicología Histórico-Cultural, con énfasis en la Teoría de la Actividad; y 2) discutir la elaboración de un plan interventivo. Se parte de trayectorias escolares marcadas por la exclusión, comprendidas como producciones históricas y sociales de sistemas educativos desiguales. Se destaca la necesidad de un debate epistemológico, a la luz de Vigotski, señalando la pedología como referencia. Finalmente, se presentan elementos metodológicos y se discute un plan interventivo realizado con un estudiante del segundo año de la Educación Primaria.

Palabras clave: Psicología histórico-cultural; Teoría de la actividad; Trabajo pedagógico extraescolar; Trayectorias escolares; Acompañamiento pedagógico.

Abstract: This study aims to: 1) present theoretical foundations and methodological elements for thinking about extracurricular pedagogical work grounded in Historical-Cultural Psychology, with an emphasis on Activity Theory; and 2) discuss the development of an intervention plan. The analysis is based on school trajectories marked by exclusion, understood as historical and social productions of unequal educational systems. The need for an epistemological debate is highlighted, in light of Vygotsky, pointing to pedology as a reference. Finally, methodological elements are presented, and an intervention plan carried out with a second-grade elementary school student is discussed.

Keywords: Historical-cultural psychology; Activity theory; Extraclass pedagogical work; School trajectories; Pedagogical support.

O problema das trajetórias escolares marcadas por exclusão

Chamamos aqui de *trajetória escolar* todo o percurso de escolarização que acontece na vida de uma pessoa (iniciado, formalmente, na Educação Infantil, podendo se estender até a pós-graduação), composto pelo conjunto de suas experiências e vivências em instituições escolares, onde se dá a maior parte do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento de modo intencional, organizado e sistematizado. Para a perspectiva aqui adotada, a trajetória escolar de uma pessoa é um processo histórico e não linear, resultante de uma síntese entre condições socioeconômicas, geográficas, institucionais, pedagógicas, subjetivas.

É impossível compreender o fenômeno das trajetórias escolares sem ter presente que a sociedade capitalista é estruturada a partir das desigualdades de classe, raça, gênero, território, cultura etc. A escola que emerge dessa sociedade tanto manifesta suas contradições quanto tende a reproduzir a hegemonia que sustenta e mantém tais desigualdades, engendrando histórias escolares também desiguais. Via de regra, sujeitos pertencentes a grupos sociais dominantes ou, de certa forma, privilegiados, tendem a apresentar trajetórias escolares de sucesso ou permanência na escola; enquanto os pertencentes a grupos racializados, moradores de áreas rurais, periféricos, considerados neurodivergentes, pessoas com deficiência ou que apresentam identidade de gênero ou sexualidade não correspondente à heteronormatividade percorrem trajetórias marcadas por dificuldades, interrupções, descontinuidade, deslocamentos no interior do sistema educacional e até mesmo a exclusão definitiva da formação escolar.

A existência de trajetórias escolares marcadas por processos de exclusão nos convoca a estudá-las, não apenas com finalidade teórica, mas também objetivando atuação política, institucional, pedagógica para minimizar as desigualdades que as permeiam. Este é o ponto de partida do presente trabalho. É fundamental explicitar que as reflexões aqui apresentadas não implicam convivência com a organização escolar produtoras de tais trajetórias. Ainda que não se esteja confortável com a naturalização da necessidade do trabalho pedagógico extraclasse como forma de compensação das insuficiências da escola regular, é preciso admitir que essa necessidade se impõe nas condições históricas vigentes. Partimos, portanto, de uma posição crítica que defende a transformação da educação e o fortalecimento da escola pública como espaço universal, coletivo, democrático e socialmente referenciado de formação dos sujeitos. Concomitantemente, reconhecemos a necessidade e a importância de um trabalho voltado para a minimização da exclusão escolar tanto dentro quanto fora da sala de aula.

O estudo das trajetórias escolares marcadas por processos de exclusão e desigualdade deve evidenciar os limites estruturais da escola hegemônica e desnaturalizar a ideia de fracasso escolar como resultado de déficits individuais. Ao analisá-las, torna-se possível compreender como fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais incidem sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem” - termo que rejeitamos, preferindo chamar de **dificuldades de escolarização**⁴ - por entendermos que tais dificuldades não são de ordem biológica ou deste ou daquele funcionamento psíquico individual,

mas sim, produzidas por uma rede de determinações sociais, culturais, econômicas que constroem a história escolar dos sujeitos.

Importante, ainda, esclarecer que estamos nomeando de “extraclasse” o trabalho pedagógico que apresenta objetivos diferentes dos objetivos trabalhados em sala de aula. Esses atendimentos podem acontecer tanto no próprio espaço escolar quanto em espaços clínicos. Nesse sentido, coloca-se em evidência, ao lado da luta por uma educação escolar de qualidade, a urgência de se pensar formas de organização do trabalho pedagógico que extrapolem a lógica da sala de aula e incluam o trabalho extraclasse, voltado a pequenos grupos ou ao acompanhamento individual, como ocorre em salas de apoio, atendimentos especializados, educação especial, acompanhamento psicopedagógico, reforço escolar, entre outros. É neste contexto que se insere a discussão que aqui apresentamos: a necessidade de compreender de modo concreto, histórico e dialético o problema das dificuldades de escolarização e de propor uma organização do trabalho pedagógico extraclasse em consonância com essa compreensão.

Outros autores apontam para essa mesma direção quando pensam, por exemplo, em uma psicopedagogia fundada na psicologia histórico-cultural (COSTA, 2024; MELO, 2020). Reconhecemos a importância e as contribuições dos trabalhos mencionados, sabendo, porém, que este reconhecimento não elimina a necessidade de um exame crítico da psicopedagogia enquanto campo de saber e prática profissional, antes mesmo de partir dela e de considerar qualificá-la como “histórico-cultural”. É preciso analisar os limites e contradições da psicopedagogia, de modo a avaliar em que medida suas práticas e pressupostos podem, de fato, ser reconfigurados à luz da psicologia histórico-cultural. Essa problematização orienta a discussão desenvolvida no item a seguir.

O problema da hegemonia da psicopedagogia no campo das dificuldades de escolarização

Este problema começa nas questões sociais, políticas e históricas que configuram a identidade profissional do **pedagogo** no Brasil (ou, mais precisamente, da pedagoga, porque essa profissão, via de regra, tem gênero). Identidade esta que é historicamente marcada por indefinição normativa, uma vez que a profissão, até os dias de hoje, não possui regulamentação específica que delimite com clareza o campo de atuação, as atribuições exclusivas e as responsabilidades legais da pedagoga, sendo percebido, frequentemente, como uma profissional “generalista”. Essa ausência de regulamentação contribui tanto para a diluição do papel deste profissional quanto para um baixo reconhecimento social e simbólico (MAGALHÃES, J, 2024).

Nesse contexto, um dos motivos pelos quais pedagogas buscam a formação em psicopedagogia, além do interesse em aprofundar a compreensão do fenômeno das dificuldades de escolarização, é também a ascensão profissional.

A psicopedagogia⁵ é um campo do saber que tem em sua origem a gênese interdisciplinar entre a saúde e a educação. O objetivo desta intersecção era compreender as “dificuldades de aprendizagem” dos estudantes de maneira mais global, a partir de diferentes áreas de conhecimento, como: psicologia, pedagogia, fonoaudiologia. Sua chegada ao Brasil se dá por volta da década de 1960, com forte influência

da corrente argentina, onde à época, abriram-se as primeiras faculdades de psicopedagogia. O principal representante é o professor Jorge Visca. Sua teoria, nomeada de epistemologia convergente, abarcava três linhas de pensamento, a saber: Epistemologia Genética, de Jean Piaget; Psicanálise de Freud, e Psicologia Social de Pichon-Rivière (VISCA, 1991; BOSSA, 2011).

Se por um lado, a interdisciplinaridade da psicopedagogia promove um estudo atento às diversidades das dificuldades de escolarização, por outro, ao se aproximar do campo da saúde, socialmente mais prestigiado, passa a operar como um dispositivo de legitimação técnica e simbólica, conferindo maior reconhecimento, autonomia e autoridade ao exercício profissional (especialmente se este profissional vem da educação). O prefixo “*psico*” opera como um marcador simbólico de legitimação e confere maior status à atuação do pedagogo, especialmente no espaço clínico (tradicionalmente interdito à pedagogia senso estrito). Em lugar de fortalecer a pedagogia como campo autônomo, a intersecção entre saúde e educação levada a cabo no campo da psicopedagogia acaba por reforçar a ideia de que o trabalho pedagógico adquire mais valor, autoridade e reconhecimento quando mediado por saberes considerados historicamente mais legitimados, como são os da área da saúde. Desse modo, a psicopedagogia não apenas amplia possibilidades de atuação, mas também expõe as assimetrias de poder entre os campos da educação e da saúde⁶.

Alguns dos maiores problemas dessa assimetria manifestam-se na confusão teórica e prática entre os objetivos, os objetos e as metodologias de trabalho do psicólogo e do pedagogo, produzindo deslocamentos indevidos de funções e de responsabilidades no interior das instituições educacionais e do atendimento individualizado. Ao examinar a questão desse modo, não se pretende, de forma alguma, ignorar as intersecções existentes entre psicologia e educação, tampouco desconsiderá-las ao pensar uma metodologia de atendimento pedagógico extraclasses. Contudo, tais intersecções não podem servir de justificativa para a “psicologização” do trabalho educativo e daquilo que o envolve, entendendo-se por este fenômeno, basicamente duas coisas. Em primeiro lugar, a ausência ou o apagamento da mediação da *ciência Pedagogia* no processo educativo (incluindo aquele que acontece em espaços clínicos). E, em segundo lugar, a interpretação de dificuldades de escolarização como problemas individuais, de ordem cognitiva, descolados de suas determinações históricas, sociais, políticas.

No processo de psicologização da educação, as questões estruturais do trabalho escolar (organização curricular, condições materiais de ensino, mediações pedagógicas e condições de acesso ao conhecimento sistematizado) são secundarizadas, enquanto se intensifica a busca por explicações centradas no sujeito. Esse movimento anda ao lado da medicalização da educação, à medida que trajetórias escolares não alinhadas às expectativas hegemônicas da escola e da sociedade passam a ser tratadas como desvios patológicos, frequentemente respondidos com diagnósticos e intervenções clínicas (MOYSÉS e COLLARES, 2013). Trata-se de um processo que naturaliza desigualdades socialmente produzidas, ofuscando o papel da escola e do trabalho pedagógico e reforçando mecanismos de controle e exclusão compatíveis com a lógica de ajuste própria da sociedade capitalista.

Contudo, não se pode ignorar que tornar-se psicopedagoga passa a ser um caminho amplamente percorrido e, em muitos casos, a única possibilidade concreta de formação para pedagogas que buscam responder às demandas relacionadas às dificuldades de escolarização e ao trabalho pedagógico extraclasse. Tal percurso formativo, porém, ocorre predominantemente por meio de cursos ofertados na modalidade EAD (ensino à distância), frequentemente esvaziados de rigor teórico e metodológico. Soma-se a isso o fato de que, para aquelas que pretendem atuar em contextos clínicos e institucionais, praticamente inexistem espaços formativos que analisem criticamente o lugar social, histórico e epistemológico da psicopedagogia, mesmo quando não há adesão a seus fundamentos teórico-metodológicos, o que justifica pensar em uma psicopedagogia que se aproxime do campo teórico da psicologia histórico-cultural. Não ignoramos a importância e a urgência de se pensar em formações de fundamentação teórico-metodológicas contra-hegemônicas, mas não sem um debate mais cuidadoso em paralelo com o enfrentamento dessa demanda.

Problematizar e direcionar um olhar crítico à psicopedagogia não significa ignorar a importância do lugar que ela ocupa, tendo em vista como ocorrem os processos formativos na sociedade capitalista. Mas, apesar de hegemônica, a psicopedagogia *não ocupa este lugar sozinha*, compartilha-o com a educação especial, o atendimento especializado, o trabalho que acontece em salas de apoio, o reforço escolar ou outros trabalhos e serviços extraclasse, sendo destinados a grupos pequenos ou apenas uma única pessoa, tanto em espaços públicos quanto privados.

Por essas razões, o olhar sobre as trajetórias escolares marcadas por processos de exclusão não pode partir da psicopedagogia como campo exclusivo de análise e intervenção, tampouco se deve naturalizá-la como espaço privilegiado ou suficiente para responder a tais demandas. Torna-se necessário problematizar criticamente seus fundamentos teóricos e metodológicos antes de qualificá-la como histórico-cultural (ou aproximá-la à psicologia histórico-cultural sem um debate epistemológico mais cuidadoso). Tal problematização exige exame aprofundado sobre a possibilidade e os limites dessas aproximações, à luz das contribuições de Vigotski, especialmente no que se refere ao problema do método na psicologia.

Nesse sentido, recuperar a defesa vigotskiana da **pedologia**, como tentativa de superação das fragmentações disciplinares e das explicações individualizantes, permite recolocar a questão metodológica no centro da análise e tensionar os modos tradicionais de compreensão e intervenção sobre as dificuldades escolares. A pedologia, segundo Vigotski (2018), é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança, compreendendo que a natureza de tal desenvolvimento é uma unidade dialética entre biologia e cultura - o que produz uma organização complexa, não linear e cíclica no tempo, de modo não necessariamente proporcional em todos os seus aspectos, abarcando mudanças quantitativas e transformações qualitativas significativas a cada novo ciclo, num caminho não espontâneo e nem sempre progressivo. Na obra mencionada, além de evidenciar o objeto, Vigotski também discute o método da pedologia, partindo das leis gerais do desenvolvimento psíquico em sua relação com as condições histórico-culturais. A busca pela identificação das regularidades do desenvolvimento enquanto

processo histórico-cultural, permite compreender não apenas como ele ocorre, mas como pode ser orientado intencionalmente. Fundar o trabalho pedagógico na pedologia é essencial. Se o desenvolvimento não é linear, o educador não pode esperar progressão uniforme em todas as áreas. Se é cíclico, compreende-se que retrocessos fazem parte do processo normal. Se envolve transformações qualitativas, o papel do pedagogo é criar as condições para que mudanças significativas ocorram. Esses princípios mudam radicalmente a orientação, o planejamento, o sentido do trabalho pedagógico em comparação a correntes teóricas que naturalizam os processos desenvolvimentais.

Portanto, procuramos analisar o fenômeno mais amplo do trabalho pedagógico extraclasse, este que é voltado às trajetórias escolares marcadas por processos de exclusão e que busca intervir nas insuficiências do trabalho pedagógico escolar, ocorrendo em salas de apoio, aulas de reforço, atendimento especializado e em espaços clínicos. O contexto “extraclasse” tem suas especificidades, não apenas em termos numéricos (em quantidade de alunos), mas também quanto a seus objetivos específicos. O trabalho na sala de aula regular, voltado a grandes grupos, envolve cumprir objetivos de um currículo previamente estruturado e implementado, mas este não é o objetivo principal (em alguns casos, nunca chegando a se configurar como objetivo) do trabalho extraclasse.

A especificidade e a finalidade do trabalho pedagógico extraclasse exigem a sistematização e explicitação de seus objetivos, de seus instrumentos avaliativos, instrumentos interventivos, ou seja, de uma metodologia própria. Os elementos básicos desta metodologia, tal como a estamos pensando, são apresentados a seguir, dando-se destaque ao exame do elemento “plano interventivo”, em consonância com os objetivos deste trabalho.

Fundamentos de uma metodologia histórico-cultural para o trabalho pedagógico extraclasse: primeiras aproximações

Os fundamentos da metodologia de atendimento pedagógico extraclasse que propomos ancoram-se na compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico, social e culturalmente mediado, conforme a pedologia de Vigotski e, em decorrência disso, tanto o posicionamento contrário à psicologização da educação quanto à medicalização da educação. Além disso, tal metodologia também se fundamenta na Teoria da Atividade e em seus desdobramentos em sistemas didáticos, que permitem analisar e intervir na formação das atividades necessárias ao desenvolvimento psíquico.

Entendemos que o pedagogo que esteja realizando trabalho pedagógico em um contexto fora da sala de aula regular e que esteja lidando com: a) trajetórias escolares de exclusão, ou com a disparidade idade-série; ou b) com quaisquer dificuldades de escolarização; ou c) dificuldades na formação de atividades importantes para o desenvolvimento, na hipótese de tais atividades poderem ser formadas por um pedagogo, como é o caso da atividade de estudo - em qualquer momento da história de vida da pessoa (da infância à idade adulta) - precisa conhecer as formas mais desenvolvidas das atividades em questão e saber como possibilitar sua formação (desde suas etapas menos desenvolvidas e menos

complexas), partindo mais das necessidades da pessoa que recebe o atendimento pedagógico e menos do currículo escolar estruturado e padronizado para o grande grupo.

Nesse sentido, a metodologia aqui proposta consiste nos seguintes elementos:

i) *compreensão da demanda*, ou seja, das necessidades da pessoa que busca o atendimento extraclasse a partir do instrumento **entrevista com a família/pessoa atendida**. Esta difere da anamnese psicológica por tomar como essenciais aspectos pedagógicos específicos: como as dificuldades de aprendizagem se manifestam em tarefas concretas (ex.: leitura de textos, resolução de problemas), como é a organização do tempo de estudo em casa, como os pais acompanham os deveres e como os conflitos escolares se relacionam com a dinâmica familiar. Tais elementos permitem identificar padrões que orientam intervenções pedagógicas específicas;

ii) *avaliação pedagógica* que busca compreender aspectos relacionados à formação de atividades específicas (instrumental, jogo de papéis, atividades produtivas, jogo de regras, atividades componentes da atividade de estudo, como leitura, escrita e outras), a depender da demanda da pessoa atendida. São analisados indicadores observáveis que nos dão pistas sobre: os sistemas de ações e operações que o sujeito realiza com autonomia e os que pode realizar com mediação pedagógica, aspectos que podem compor a esfera dos motivos e dos afetos que medeiam sua relação com as atividades em questão e com seu próprio aprendizado e desenvolvimento. Tal avaliação é atualmente feita, em nossos espaços de atendimento, a partir das entrevistas com a família, com a escola e outros profissionais envolvidos no caso; a partir de observações feitas nas sessões de atendimento pedagógico; e a partir do uso de instrumentos avaliativos validados e construídos com base na psicologia histórico-cultural⁷ (englobando a neuropsicologia luriana e teoria da atividade). Reconhecemos, a partir dos instrumentos disponíveis, que são necessárias mais pesquisas que visem elaborar e validar instrumentos avaliativos que estejam em conformidade com tais fundamentos teórico-metodológicos. Além disso, uma discussão sobre instrumentos avaliativos deve considerar que o conhecimento pedagógico, ao embasar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, capacita o profissional para criar ações de avaliação e controle (TALIZINA, 2019) e realizar observações pedagógicas relevantes (tal capacidade, logicamente, requer formação inicial e continuada de qualidade). Sendo assim, a avaliação pedagógica é composta de uma série de instrumentos (tanto já existentes e validados quanto criados⁸ pelo pedagogo, respeitando as necessidades específicas do caso em questão) selecionados a partir dos objetivos da avaliação⁹;

iii) elaboração de um *plano interventivo* organizado em **unidades de trabalho**, explicadas a seguir.

Para pensar a construção de uma metodologia de atendimento pedagógico extraclasse, partimos dos sistemas didáticos ancorados na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2021), como o sistema Davidov-Repkin-Elkonin e o sistema Galperin-Talizina, com destaque, neste texto, para o último. Partimos, portanto, da *estrutura da atividade* para pensar os processos que tensionam a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Descreveremos essa estrutura dando destaque para a “atividade escolar” (TALIZINA,

2019) que coincide com aquela cuja formação é iniciada a partir da entrada da criança ao Ensino Fundamental.

Para Talizina (2019), a atividade escolar ou atividade de ensino-aprendizagem dirigida (com vistas a formar a atividade de estudo), assim como toda atividade, possui uma estrutura própria, que inclui necessariamente sujeito, objeto, motivos e objetivos. É possível referir-se tanto ao motivo e ao objetivo mais amplo da atividade quanto aos objetivos específicos das ações que a compõem. Quando o contexto é a atividade de estudo, no processo de aprendizagem, o motivo geral é de natureza cognoscitiva. (SOLOVIEVA & ROJAS, 2021).

O sujeito que aprende é o aluno mobilizado por motivos cognitivos. Na ausência desses motivos, o aluno não realiza propriamente a atividade de aprendizagem/estudo, mas a substitui por outras atividades, como jogo, comunicação, competição ou ações mecânicas, a depender das condições de ensino. Desse modo, nem todo sujeito presente em contextos educativos está, de fato, aprendendo. Essa concepção distingue-se de abordagens como o behaviorismo e o construtivismo, que tendem a considerar formalmente toda ação do aluno como aprendizagem, sem apreender a especificidade desse fenômeno. (SOLOVIEVA & ROJAS, 2021).

Na atividade de estudo, é possível identificar ações intelectuais orientadas a objetivos específicos. Essas ações compartilham entre si o mesmo motivo geral da atividade - o motivo cognoscitivo - enquanto cada uma possui objetivos concretos próprios, como ler, escrever, resolver problemas ou elaborar representações gráficas. Tais ações são introduzidas, realizadas e progressivamente internalizadas ao longo do processo de aprendizagem. (SOLOVIEVA & ROJAS, 2021).

A ação é a unidade de análise da atividade. É por meio dela que o sujeito (aluno) se vincula ao objeto (conhecimento), ligação estabelecida por um objetivo consciente e pelas formas de sua realização, denominadas operações (TALIZINA, 2019). À medida que as ações são progressivamente internalizadas, elas deixam de se constituir como fins em si mesmas e passam a existir como operações de ações futuras, mais complexas, indicando que o processo de aprendizagem se realiza pela transformação de ações conscientes em operações automatizadas, que passam a integrar níveis mais elaborados da atividade.

Nesse sentido, Talizina (2019) reconhece duas categorias básicas de ações que compõem a atividade. A primeira refere-se à *forma das ações*, que determina o modo de relação do sujeito com o objeto e configura formas mais concretas ou mais abstratas/simbólicas pelas quais o objeto se apresenta na ação. A segunda diz respeito à *função das ações*, responsável por organizar a dinâmica da atividade, incluindo ações de preparação, planejamento e orientação, ações de execução e ações de controle. Desse modo, o que costuma ser chamado de “atividade pedagógica” por outras teorias, no âmbito dos sistemas didáticos histórico-culturais são, na verdade, *ações* ou *tarefas*, visto que *atividade* tem, nessa perspectiva, um significado mais amplo. A atividade escolar (TALIZINA, 2019) ou a atividade de estudo é produzida e formada a partir da elaboração e execução de *tarefas escolares estruturadas em ações*, as quais mobilizam os

objetos do conhecimento. A “tarefa” é descrita por Davidov (2021, p. 216) como a “unidade do objetivo da ação e das condições para sua realização” - incluindo as ações de controle - e contendo a proposição geral que inclui as características fundamentais do conceito a ser trabalhado.

Nesse sentido, a ação - como unidade de análise da atividade - constitui o principal meio de realização das intervenções e avaliações pedagógicas. Ao elaborar tarefas, o pedagogo estrutura um conjunto de ações que colocam em relação o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, orientadas por um objetivo previamente definido e conscientemente assumido - ainda que, em um primeiro momento, esse objetivo seja claro apenas para o pedagogo, devendo tornar-se progressivamente consciente para o aluno também. A elaboração da tarefa, portanto, exige a explicitação de sua estrutura em ações, discriminadas tanto quanto à sua forma quanto à sua função. No que se refere à forma, é necessário considerar se a ação se realiza de modo concreto, por meio da manipulação direta do objeto, ou mediado por representações deste objeto, as quais podem ser objetais, como modelos; pictóricas ou gráficas, como desenhos e esquemas; ou ainda abstratas, como palavras e conceitos. Quanto à função, a tarefa deve prever a organização das ações de acordo com a dinâmica da atividade, assegurando, desde a etapa inicial, a constituição de uma base orientadora da ação, que permita ao aluno compreender, orientar e regular sua própria atividade de aprendizagem. Proposições como essas, oriundas dos sistemas didáticos fundados na teoria da atividade, configuram-se como base para a elaboração do plano interventivo, exemplificado no próximo item.

Elementos para a construção de um plano interventivo a partir de uma metodologia histórico-cultural para o trabalho pedagógico extraclasse.

Tiago (nome fictício), recebeu atendimento pedagógico individualizado¹⁰ entre os meses de maio de 2025 e janeiro de 2026. É uma criança branca, de uma família de nível socioeconômico médio, composta por pais trabalhadores assalariados, com acesso a serviços privados de educação. Estudante do 2o ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, foi adotado aos dois anos e meio de idade. Recebeu diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TEA (Transtorno do Espectro Autista) em 2024.

As informações disponíveis sobre a história pré-adotiva indicam que a genitora se encontrava em situação de rua, tendo sido posteriormente encaminhada a um abrigo institucional. Durante a gestação, recebeu acompanhamento pré-natal e realizou a entrega voluntária da criança na maternidade. Após o nascimento, Tiago foi encaminhado para uma instituição de acolhimento transitório. Consta que a genitora manteve visitas esporádicas por um período, porém sem estabelecimento de vínculo significativo com Tiago. De acordo com relato da mãe adotiva, um relatório elaborado anteriormente ao processo de adoção apontava que a criança apresentou atraso no desenvolvimento da preensão manual e rigidez muscular. Ainda segundo esse relato, no momento da chegada à família adotiva, Tiago apresentava produção verbal reduzida, comportamento motor rígido e baixa expressão emocional. Inicialmente, observou-se apatia e elevada conformidade às propostas dos cuidadores, sem

manifestações emocionais aparentes. Em um momento posterior, passaram a emergir dificuldades significativas na leitura das emoções alheias, acompanhadas por respostas emocionais predominantemente marcadas por raiva. A mãe de Tiago ressaltou, na entrevista, a dificuldade de estabelecer vínculo afetivo por parte da criança.

Foi uma atividade produtiva (o desenho) o mediador fundamental para o engajamento de Tiago na relação com os pais. Na tentativa de conseguir o vínculo com a criança, e notando que Tiago não conhecia muitos nomes de cores, seu pai foi apresentando as cores por meio dos lápis e as nomeando, enquanto também rabiscava com eles em papel. Percebeu que Tiago respondeu bem a essas ações e que foi repetindo e memorizando os nomes das cores, até entrar na atividade conjunta de desenho com o pai. Aos poucos, os primeiros rabiscos foram virando desenhos simples e, depois, cada vez mais complexos. O resultado foi o surgimento, em Tiago, de um interesse e uma dedicação pelo desenho.

De acordo com relato dos pais, ainda durante a Educação Infantil, uma de suas professoras sinalizou preocupações relacionadas ao seu desenvolvimento social, emocional e atencional, destacando dificuldades de concentração, além de manifestações persistentes de “tristeza e abatimento emocional”. Durante o 1º ano do Ensino Fundamental, Tiago apresentou defasagem em relação à turma, com trajetória escolar marcada por dificuldades nos processos de alfabetização e no ensino de outras áreas e restrição nas interações sociais - mantendo apenas um único vínculo de amizade. No ano de 2025, após a mudança para outra instituição de ensino, observou-se melhora significativa em seu desempenho acadêmico e em sua adaptação escolar. Tanto os pais quanto a escola relatam avanços expressivos no processo de leitura e escrita, maior engajamento nas atividades escolares, ampliação do repertório de interações sociais e aumento do desejo de participação nas dinâmicas da escola, bem como de ser reconhecido como um bom aluno.

Segundo relato de profissionais da escola, Tiago costumava demonstrar resistência a intervenções diferenciadas nas atividades pedagógicas, recusando auxílio da assistente e apresentando maior conforto quando inserido em condições equivalentes às de seus pares. No que se refere às habilidades matemáticas e de leitura e escrita, avalia-se que Tiago consegue reproduzir procedimentos quando apresentados de forma sequencial (como em um passo-a-passo), porém apresenta dificuldades em tarefas que exigem compreensão conceitual e abstração, como aquelas relacionadas à noção de dezenas e centenas, bem como interpretação de texto.

Há ainda outros elementos que ajudam a compreender a dinâmica da personalidade e da idade desenvolvimental de Tiago. Segundo os pais e relatos do atendimento psicológico, Tiago comporta-se frequentemente de modo resistente e até mesmo inflexível com relação às próprias vontades. Percebeu-se resistência às tarefas propostas em sessões de terapia psicológica e disposição apenas para desenhar. Entre os desenhos, o personagem Sonic era frequente, quase uma “ideia fixa”. Nas sessões de acompanhamento pedagógico, a produção de sons e movimentos estereotipados eventualmente aparece, especialmente quando Tiago não se interessa pela tarefa proposta.

Durante as sessões de acompanhamento pedagógico, Tiago apresentou tendência a direcionar-se espontaneamente para atividades de desenho. O conteúdo predominante de seus desenhos era o personagem Sonic. Uma vez iniciado um desenho, não aceitava interrupções; após a conclusão da atividade, mostrava-se mais disponível para engajar-se em outras propostas. Observou-se resistência inicial às intervenções e sugestões da pedagoga, manifestada pela recusa imediata, embora, após mediação, aceitava realizar outras tarefas, muitas vezes com baixo nível de engajamento ou curiosidade. A linguagem oral apresentou-se empobrecida, com vocabulário restrito, uso de frases curtas, respostas frequentes de desconhecimento e, por vezes, ausência de resposta ao interlocutor.

Nos primeiros meses de acompanhamento pedagógico, Tiago demonstrou-se um tanto impulsivo, realizando uso inadequado de materiais da sala, apresentando dificuldade de planejamento das ações, mudanças frequentes de objetivo durante as atividades e prejuízo na finalização das ações, o que frequentemente resultou em sentir-se frustrado. Notou-se ainda resistência à ajuda da profissional. Tiago apresentou elevada resistência a ações que envolvessem leitura e escrita, embora aceitasse a leitura mediada pela pedagoga.

No que tange à relação com a escola, observa-se uma contradição relevante: embora o contexto da escola nova tenha despertado em Tiago o sentido do aprendizado e do desenvolvimento, sua atual capacidade de abstração parece restringir a significação da atividade escolar a um campo perceptual concreto. A hora da tarefa em casa é enfrentada com bastante dificuldade por Tiago e seus pais, contradizendo o comportamento da criança na escola, frequentemente descrito pelas profissionais como uma criança fácil de ser conduzida e muito engajada. Assim, quando afastado dos elementos concretos do ambiente escolar - como professora, colegas e materiais - a realização das tarefas perde sentido para ele, sendo vivenciada, em casa, como custosa e pouco gratificante.

Quanto às neoformações psicológicas esperadas para a idade, tornou-se evidente a necessidade de aprofundar o desenvolvimento da linguagem e da função simbólica em níveis ainda característicos da Educação Infantil. Tiago prefere atividades de reprodução em detrimento da criação autônoma. Tarefas que exigem imaginação, elaboração simbólica ou produção criativa espontânea mostraram-se pouco atrativas para ele. É bastante difícil conseguir sua atenção em tarefas que envolvam compreensão/criação de narrativas.

A partir disso, tentaremos elaborar a hipótese pedológica deste caso. No que se refere à idade desenvolvimental, Tiago apresentou características compatíveis com a fase pré-escolar, evidenciando o aparecimento da brincadeira (ainda que de forma pouco enriquecida e não plenamente protagonizada), bem como de atividades produtivas, com destaque para o desenho. Concomitantemente, encontra-se inserido em um contexto escolar que introduz conteúdos próprios do Ensino Fundamental, tais como linguagem escrita, matemática, pensamento categorial e as primeiras ações de estudo. Observou-se, nesse contexto, que há nele o desejo e a necessidade de ser reconhecido como um bom estudante, assemelhando-se ao que Talizina (2019, p. 237) qualifica como “relação positiva, porém, amorfa (situacional) com o estudo”, comumente presente em estudantes dos primeiros anos do Ensino

Fundamental. Tal relação se caracteriza por motivos cognitivos amplos que se manifestam em forma de interesse acerca do resultado dos estudos e da avaliação do professor, mas ainda pouco claros e por vezes instáveis, sugerindo que sua essência não esteja ainda nos objetos do conhecimento, mas talvez, nas necessidades vindas das relações afetivas surgidas na escola.

Suas atividades espontâneas são as atividades produtivas, com pouco espaço para criação própria e pouca flexibilidade para se aventurar em outras atividades que não sejam o desenho. Tiago apresenta, então, traços da dinâmica emocional da primeira infância, jogo protagonizado não desenvolvido, interesse majoritário pelas atividades que costumam ser componentes curriculares característicos da Educação Infantil (produtivas), juntamente com o aparecimento das primeiras ações de estudo com limites evidentes na linguagem e no pensamento. Essa configuração evidencia a coexistência de diferentes formas de atividade, que não se organizam de modo linear ou cronologicamente homogêneo.

A partir disso, há que se destacar os limites em uma leitura universalizante da periodização do desenvolvimento infantil (ELKONIN, 1987; 1998), a qual, embora constitua uma referência teórica fundamental, não pode ser tomada como parâmetro rígido aplicável indistintamente a todos os sujeitos, especialmente no que se refere à condução do acompanhamento pedagógico extraclasses, voltado a trajetórias escolares atravessadas pelas mais diversas vivências e afetadas por marcadores de desigualdade. No sujeito concreto, o desenvolvimento se manifesta em uma história singular de vida, por condições sociais específicas e por demandas objetivas que reorganizam, de forma não linear, as atividades relevantes em cada contexto. No caso de Tiago, ainda que o jogo protagonizado não se encontre desenvolvido, o contexto de sua vida já impõe a emergência das ações de estudo, o que desloca o foco do trabalho pedagógico: não faz sentido que o objetivo seja promover, de forma artificial, o desenvolvimento do jogo, mas organizar intervenções que considerem, por um lado, as exigências reais colocadas por sua trajetória de escolarização e, por outro, tanto o nível atual de desenvolvimento de Tiago quanto ao que está na iminência de aparecer. Cabe ao pedagogo articular a referência teórica da periodização com a análise concreta da trajetória do sujeito, construindo propostas pedagógicas que respondam às necessidades efetivas do processo de escolarização e do momento atual de vida, sem reduzir o desenvolvimento a um encadeamento normativo de etapas previamente definidas.

Nesse ponto é importante dizer que, em se tratando de uma criança com diagnóstico de TEA e TDAH, não se coloca como objetivos principais do plano interventivo a eliminação de comportamentos estereotipados e produção de “funcionalidade” em uma dinâmica de personalidade considerada “disfuncional” pelas perspectivas teóricas hegemônicas.

Em termos práticos, isso significa que profissionais de perspectivas teóricas hegemônicas talvez se sintam incomodados com a resistência e a inflexibilidade de uma criança como Tiago e iniciem a composição dos objetivos de trabalho por aí, incluindo a tentativa de eliminar o desenho do Sonic. No nosso caso, começamos por nos perguntar “o que o desenho do Sonic significa para ele e por que há essa necessidade de fazê-lo toda sessão?” A resposta, já sabemos, é a história de seu vínculo com os pais. Para estabelecer vínculo com a pedagogia, começar por intervenções que envolvessem desenho foi importante. O desenho

do Sonic se tornou, então, o ponto de partida para o caminho em direção aos objetivos de trabalho propostos.

Partindo das informações, análises e hipóteses acima, foi elaborado um plano interventivo que se organiza por meio de unidades de trabalho. **Unidade de trabalho** é o nome que aqui propomos para a elaboração de eixos que guiarão o plano interventivo a cada caso. Nomeamos “unidade” tendo em vista a elaboração de Vigotski (2009) sobre a análise em unidades ao discutir o método. De acordo com o autor, para se estudar o desenvolvimento é necessário um método que compreenda o “estudo da unidade do desenvolvimento; [este estudo] abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, **mas todos os aspectos de um e de outro**” (VIGOTSKI, 2018, p. 37/38, grifo nosso).

A premissa de Vigotski se dá em oposição à análise dos fenômenos a partir da lógica descritiva, baseada na decomposição dos elementos, fragmentando a realidade, o que gera um somatório de análises, sem nenhuma relação entre si. Contrariamente a essa premissa tradicional da sua época, Vigotski propõe uma nova forma de enxergar os fenômenos científicos. Ao estabelecer a análise em unidades para o estudo do desenvolvimento, o autor explica que a partir das dinâmicas relacionais entre as unidades, torna-se possível compreender a totalidade complexa do psiquismo sem perder de vista as singularidades de cada processo.

Desse modo, ao se estabelecer as unidades de trabalho no plano interventivo com base na necessidade da pessoa atendida, as dinâmicas entre o singular e o plural, o todo complexo e as idiossincrasias desenvolvimentais são consideradas para se estruturar o trabalho pedagógico. É nas unidades de trabalho que se estabelece a **unidade entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento**, obedecendo às demandas específicas e individuais da pessoa atendida.

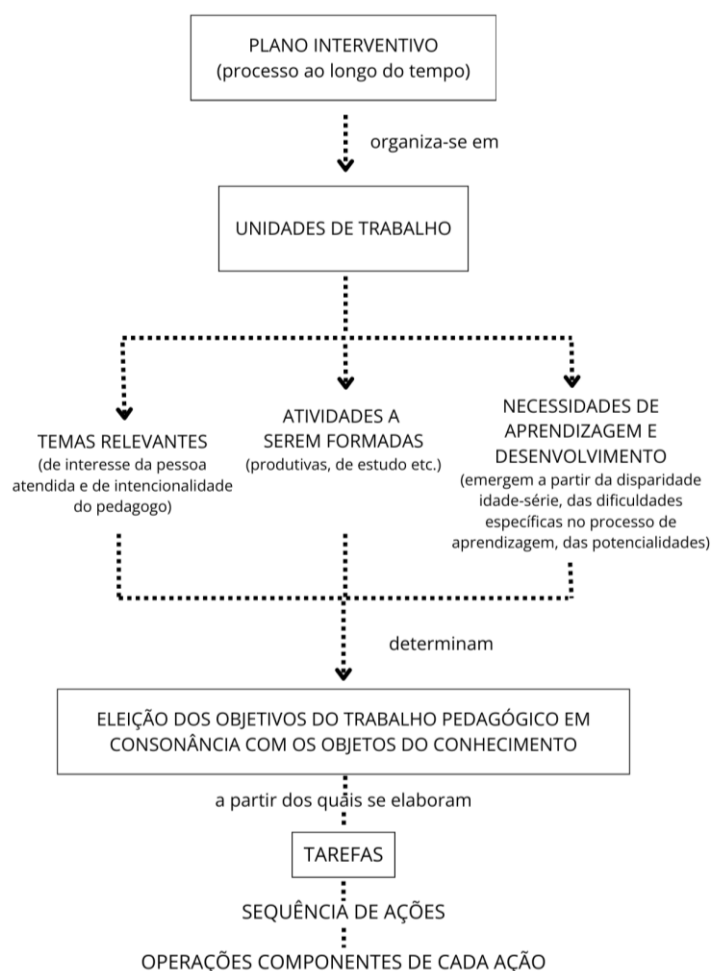
As tarefas elaboradas a partir da definição das unidades de trabalho não têm como alvo essa ou aquela função isolada, mas consideram que a atividade em formação é responsável por convocar funções psicológicas que se organizarão em um *sistema funcional*, composto de relações hierárquicas e dinâmicas entre si e que se desenvolverá (o sistema funcional) à medida que a própria atividade se torna mais complexa e mais desenvolvida. A tarefa pedagógica mobiliza, simultaneamente, diversos aspectos da atividade e do sistema funcional subjacente. Isso significa, por um lado, que o pedagogo não deve se preocupar com ações que possuem objetivo de, por exemplo, trabalhar “a” percepção visual, ou “a” memória, visto que tais funções estarão sempre em relação com outras.

Por outro lado, uma ação ou até mesmo uma tarefa completa não é capaz de atender a todos os objetivos simultaneamente, sob pena de esvaziamento de sua função pedagógica. Elaborar tarefas pedagógicas com fundamento no conceito de atividade implica a definição prévia de um conjunto de objetivos que passam a orientar o plano interventivo, organizados segundo relações de relevância e temporalidade (por exemplo, objetivos imediatos, de médio e de longo prazo). A partir desses objetivos, estrutura-se o plano, no qual as tarefas elaboradas e selecionadas se desdobram em ações, cada uma delas dotada de um objetivo consciente e de uma organização operacional específica, a serem ensinadas e

progressivamente internalizadas. Desse modo, uma mesma tarefa pode mobilizar ações orientadas por um ou mais objetivos, os quais não são definidos de forma arbitrária, mas decorrentes de um raciocínio prévio que fundamenta a elaboração do plano interventivo.

Assim, o plano interventivo (de dimensão mais geral, que se estende ao longo do tempo) se estrutura por uma ou mais unidades de trabalho, nas quais se encontram: temas relevantes (tanto do interesse explícito da pessoa atendida quanto da percepção, por parte do pedagogo, da importância de se trabalhar determinados temas), as atividades a serem formadas, as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa atendida, os objetivos específicos do trabalho pedagógico no caso em questão e os conteúdos (não necessariamente submetidos ao currículo escolar, já que não se trata de trabalho em sala de aula). As unidades de trabalho não são fixas e podem ser alteradas ao longo do processo de acompanhamento pedagógico. Elas contêm uma certa sequência e hierarquia de objetivos, portanto, de ações estruturadas em tarefas. Abaixo, um esquema explicativo de como tais elementos se organizam.

Figura 1 - Esquema explicativo da estruturação do plano interventivo.



Fonte: Elaborado pelas autoras para o presente artigo.

Apesar de Tiago frequentar o Ensino Fundamental, conforme foi explicitado anteriormente, há dificuldade em aceitar realizar tarefas de estudo fora do ambiente escolar, além da impulsividade e dificuldade de planejar suas ações. As tarefas de estudo não foram, portanto, a via que obteve adesão por parte da criança e nem a primeira escolha da pedagoga. A unidade de trabalho estabelecida inicialmente consistiu na **formação de atividades produtivas** com vistas a sua condução gradual para ações de estudo, a médio/longo prazo, com os seguintes objetivos:

- a) produzir o interesse por outros tipos de atividades produtivas, para além do desenho;
- b) tornar explícitas, nas atividades produtivas, as ações de controle que permitem a interrupção das reações imediatas e que evidenciem a necessidade de pensar sobre e planejar as ações de execução antes de executá-las;
- c) observar se o objetivo da ação foi mantido ao longo da sua execução ou se ele se perdeu;
- d) saber reconhecer quando um determinado projeto é difícil demais no momento, saber que se pode tentar uma versão mais simples dele e ter sua versão mais complicada como horizonte para quando se sentir mais seguro;
- e) aprender vocabulário relacionado às atividades realizadas, bem como vocabulário em geral e formas mais sofisticadas de expressão linguística;
- f) aprender a usar os instrumentos de forma adequada, com segurança, criando maneiras de utilizá-los.

As ações guiadas pelos objetivos acima foram as primeiras ações componentes das intervenções. À medida que alguns dos objetivos vão se alcançando e que as ações em questão vão se internalizando e se transformando em operações que compõem outras ações, mais complexas, os objetivos são revistos. E assim se manifesta o aspecto da organização hierárquica dos objetivos em ações do plano interventivo. Ao se pensar no plano interventivo, portanto, objetivos mais amplos podem vir à tona, junto com a consciência de que não poderão ser trabalhados agora, devido a sua complexidade. Dessa maneira, tornam-se objetivos a longo prazo, que podem ser componentes de outras unidades de trabalho. No caso de Tiago, alguns objetivos a longo prazo passam pelo desenvolvimento da linguagem escrita, da compreensão e interesse em narrativas, da capacidade abstrativa, pelo interesse por formas de arte e conhecimento sobre artistas (escritores, pintores, artistas plásticos), tendo conceitos artísticos como objeto, bem como interesse pela criação de uma obra própria, tendo como foco o desenvolvimento da imaginação.

Parte-se, agora, para a exemplificação de como algumas sequências de ações e operações componentes do plano interventivo foram construídas, em conjunto com a criança. Em uma sessão realizada no início do acompanhamento, a pedagoga comentou: *“Vi que você gosta bastante de desenhar e vi que você sempre faz isso usando lápis ou canetas. Mas você sabia que é possível desenhar com uma tesoura?”* Tiago se pôs imediatamente atento e curioso. A pedagoga, então, mostrou a ele um vídeo¹¹ sobre o autor de livros

infantis Eric Carle, em seu ateliê de arte. O vídeo funcionou como um modelo de referência que, com a ajuda das mediações da pedagoga, explicitava os objetivos, a sequência e a base orientadora das ações. Nele, Carle explica seu método de criação de personagens: pintar com diferentes materiais e cores em grandes folhas retangulares de papel, produzindo texturas. Colocá-las para secar. Depois de secas, usar tesoura ou estiletes para recortar os papéis coloridos, montando as partes do corpo de um personagem que se queira criar. Colar essas partes em um papel em branco para ir compondo um personagem (aos poucos, percebe-se que Carle faz a borboleta do livro *Uma Lagarta Muito Comilona*). Tiago, ao fim do vídeo, exclamou, empolgado, que queria tentar.

As mediações feitas enquanto o vídeo era assistido, além de explicitar a sequência de ações do de recorte e colagem, foram na direção de explicar a Tiago que Carle era um artista e um escritor muito criativo e talentoso e que havia criado muitos personagens e livros diferentes e que seus livros se tornaram famosos. Tiago não se interessou pela pessoa de Carle, nem exatamente pela arte, mas pela possibilidade de tentar “desenhar” com uma tesoura. Ainda assim, mediações como as que foram feitas são importantes, pois vão, aos poucos, apontando para a direção do aprofundamento posterior do ensino e dos objetivos ao longo prazo. Dizer a Tiago que ele iria “desenhar” com uma tesoura em vez de dizer que a atividade era de recorte e colagem foi essencial para capturar a atenção e a disposição de uma criança com baixo engajamento em outras tarefas que não sejam o desenho. Assim, pôe-se em evidência o objetivo **a)** diversificar atividades produtivas. Ao final da sessão foi dito a ele “*isso se chama recorte e isso se chama colagem*”, pensando no objetivo **e)** aprender vocabulário relacionado às atividades formadas

12.

Os objetivos **b)** e **c)** foram trabalhados à medida que a pedagoga orientava o planejamento das ações. Tiago agarrou a tesoura e o papel e iniciou o recorte de qualquer modo. A pedagoga tentou interromper a ação impulsiva com ações de linguagem, referindo-se ao vídeo: “*precisamos, primeiro, fazer as folhas de papel coloridas com texturas. Do que vamos precisar? Papel, isso. E como vamos colorir com textura?*” Carle usava pincéis com tinta e giz de cera. Havia giz de cera disponível e o chão da sala, com relevo. A pedagoga mostrou como segurar um giz de cera na horizontal e como esfregá-lo no papel contra o chão para produzir textura. Até aqui, endereçaram-se as etapas de preparação e planejamento, bem como a construção da base orientadora da ação (TALIZINA, 2000, 2019). Em poucos minutos, produziram-se folhas sulfite coloridas e texturizadas. “*Pronto, agora, qual é o próximo passo?*”, disse a pedagoga. O uso da linguagem orientando as ações dessa maneira, fazendo perguntas que permitam o planejamento da próxima ação e o controle corrente (TALIZINA, 2000, 2019) foi fundamental. Planejar e verificar se o que fez está de acordo com seus objetivos é algo que Tiago não fazia sem ajuda, então foi preciso explicitar, em linguagem externa, aquilo que, aos poucos, deve virar sua própria linguagem internalizada. E, com o tempo, o resultado de tais intervenções, como visto na Figura 8 foi a criação espontânea de um passo-a-passo de uma dobradura, isto é, um nível já bastante elevado de habilidade de planejamento.

Em alguns momentos, o uso da linguagem externa da pedagoga não funcionou para interromper a reação impulsiva. Quando isso acontece, as ações de controle e regulação precisam ter caráter

concreto/objetal, o que ser feito de vários modos. Uma abordagem consistiu em disponibilizar o material para cada etapa apenas quando necessário, após explicar previamente essa regra à criança. Dessa forma, a ausência do objeto no campo perceptual (tesoura, por exemplo) não suscitou a ação de, impulsivamente, agarrá-la e cortar papel sem planejamento prévio da ação. A tesoura foi, então, apresentada apenas na etapa do recorte. Posteriormente, apresentou-se dois instrumentos ao mesmo tempo, sendo que um deles foi escolhido para a etapa da vez, enquanto o outro permaneceu no campo perceptual para ser usado mais tarde. O objetivo é que a criança consiga, ao final, lidar com todos os objetos necessários para a tarefa no seu campo perceptual e escolhê-los a partir da sequência de passos ou de um planejamento da ação. Outros caminhos diferentes podem ser tentados, tendo presente que o planejamento deve ser explicitado: “*Tiago, antes de fazer qualquer coisa, precisamos pensar sobre o que vamos fazer.*” “*Que interessante! Você pensou ‘quero fazer um cachorro’ antes de agarrar o papel, ou percebeu depois que era um cachorro?*” Com frequência, a resposta foi o segundo caso. O que se destaca aqui é que **as ações de planejamento e controle são parte do sistema da atividade**. Portanto, a pedagoga não organizou ações que tivessem como objetivo “trabalhar o controle inibitório” (como costuma estar presente no trabalho psicopedagógico) afinal, o que está em jogo continua sendo o desenho, o recorte e a colagem, a pintura, enfim, a formação de ações componentes de produtivas.

As ações de execução também abarcavam atentar-se a como são usados os instrumentos envolvidos na tarefa (tesoura, giz, papel) para transformar operações automatizadas de forma inadequada em ações conscientes novamente, discutir e aprender formas seguras e cada vez mais habilidosas e criativas de usá-los (por exemplo, maneiras de mover a tesoura à medida que se corta o papel para fazer retas, curvas, bicos, ondas). Aqui foram trabalhados, conjuntamente, os objetivos **f** e **d**.

A forma como tais objetivos são pensados e estruturados se repete para outras ações. O plano interventivo envolveu elaboração de ações de modelagem com massinha, areia cinética e argila (Figura 5). Ações que não consistem em desenho foram reapresentadas, de várias formas, ao longo do processo de acompanhamento para diversificar seu repertório de ações, operações e habilidades. As unidades de trabalho não precisam ser monotemáticas; ao contrário, a seleção de temas diversos é desejável. No entanto, a presença de um ou mais eixos temáticos norteadores contribui para que a criança estabeleça relações e conexões entre as atividades propostas, impulsionando processos de generalização. Nesse sentido, o autor Eric Carle constituiu-se como eixo temático em diferentes sequências de ações: no recorte e colagem; na leitura, a partir da apresentação do livro *Uma Lagarta Muito Comilona*; na modelagem com massinha, na qual foram modelados os alimentos presentes na história, conforme figuras 2 e 3.

Figuras 2 e 3 - Modelagem com massinha plastilina dos alimentos presentes no livro *Uma Lagarta Muito Comilona*, Eric Carle.



Fonte: Fotos tiradas pelas autoras durante sessões de atendimento das quais foram coletados os dados aqui apresentados.

Tiago prefere fazer as coisas sozinho, aceitando raramente a ajuda de alguém mais experiente, o que torna o processo de aprendizado um pouco mais lento e adiciona a necessidade de convencê-lo a ser guiado. Isso se coloca, também, como um aspecto que precisa ser explícito e intencional para a pedagoga, afinal, na estrutura da atividade, a dimensão afetivo-emocional encontra-se em unidade com a dimensão intelectual-operacional. A atividade de dobradura (Figura 4), assim como a de recorte e colagem, foi aceita por Tiago em conjunto com o desenho, no segundo semestre do ano de 2025. Iniciou-se com o desenho de um personagem qualquer (um menino, por exemplo) em um papel com duas dobraduras simples. Quando Tiago se interessou pela dobradura bastante complexa de uma capivara, a pedagoga disse “*you vai comigo até o final com essa capivara ou vai parar no meio do caminho?*” Tiago riu, pois soube que a pedagoga se referia à sua impaciência em ainda não conseguir fazer coisas tão complexas, embora desejasse fazê-las, e aceitou um projeto mais simples. Isso foi estabelecido na relação entre ambos ao longo do ano, em várias situações em que ele havia se recusado a fazer o que era proposto pela pedagoga e abandonado o que ele próprio havia escolhido por não conseguir executar. Aqui fica evidente que a formação de uma atividade a partir do trabalho pedagógico envolve todo o sistema dessa atividade, ou seja, sua unidade afetivo-cognitiva. O plano interventivo deve considerar o ensino de ações e operações e estratégias de condução a partir da dinâmica afetivo-relacional da pessoa.

Figuras 3 e 4 - Produções de origami e argila.



Fonte - Fotos tiradas pelas autoras durante sessões de atendimento das quais foram coletados os dados aqui apresentados. À esquerda, trabalhos de origami. O gato cinza foi feito pela pedagoga, como modelo. As demais dobraduras foram feitas por Tiago. O coelho azul que se assemelha ao Sansão (personagem da Turma da Mônica) foi feito de recorte e colagem por Tiago. O objetivo da sessão em questão não era o recorte e a colagem e sim o origami, porém, nos estágios iniciais da formação de uma atividade, se a criança sente que o novo desafio (dobradura) é grande, ela pode querer retornar ao que já automatizou (recorte e colagem). À direita, modelagem com argila de uma capivara.

O **memorial** (Figura 6), parte do plano interventivo, tem como finalidade o registro, em uma certa linha do tempo, das produções feitas pela criança. Ele se materializa em um caderno, fichário, pasta, mural, ou de qualquer outra forma que permita reunir algumas produções no tempo e que permita um espaço para que ela se expresse. Costuma-se apresentar um pequeno questionário em que a criança descreva a si mesma, conte algo relevante sobre sua história e sobre seu aprendizado e reúna, ali, suas produções em sessão. Em casos como o de Tiago, o memorial assume importância especial, em primeiro lugar, por sua função mnemônica, uma vez que ele apresenta dificuldades em rememorar experiências anteriores e em estabelecer continuidade entre uma sessão e outra. O memorial atua, nesse sentido, como um signo externo, permitindo a retomada de atividades, temas e produções já realizadas, favorecendo a organização temporal da experiência vivida. Além disso, também serve para tornar explícita a evolução do aprendizado, pois, ao examinar (com a orientação da pedagoga) uma produção sua feita no início do acompanhamento e compará-la com produções atuais, a criança percebe suas mudanças.

O memorial não foi inserido logo ao início do acompanhamento, pois julgou-se, naquela ocasião, que Tiago não veria sentido no objeto. Meses depois, quando foi introduzido, foi necessária a mediação de sua mãe, para ajudá-lo a entender que o memorial não seria levado para casa, não era objeto de posse dele, mas um instrumento importante do trabalho a ser realizado na sala de atendimento.

Ao final do ano de 2025 (e levando em conta as intervenções conjuntas entre acompanhamento pedagógico, psicológico, apoio e participação ativa da família e da escola), Tiago aceitou receber auxílio da assistente de sala durante a realização da prova bimestral, indicando um provável incremento da

consciência de seus limites atuais, da capacidade de regulação da própria atividade e reconhecimento do outro como mediador do processo de aprendizagem. Notou-se também uma redução significativa da impulsividade, de modo que, nas intervenções realizadas, as ações de controle mediadas apenas pela linguagem passaram a ser suficientes, sem a necessidade de recursos concretos. Em sessões mais recentes, o trabalho pedagógico avançou para atividades de dobradura, com engajamento genuíno, o que demonstra um distanciamento significativo das tarefas centradas no desenho, apontando para maior complexificação das ações, ampliação do controle voluntário e reorganização da atividade prática orientada por objetivos.

Outros episódios ilustram essas mudanças: Tiago demonstrou-se capaz de evocar produções e situações anteriores, indicando avanços na articulação entre memória mediada e experiência pedagógica, quando disse, no início de uma sessão: *“A gente tinha falado de fazer um axolote juntos”*, referindo-se ao combinado da sessão anterior. O fato de aceitar compartilhar um desenho com a pedagoga também foi um avanço, visto que a criança apresentava resistência em realizar ações conjuntas. Em outra situação, em que a proposta era uma produção de dobradura, Tiago, espontaneamente - ao observar o modelo da dobradura final - e sem a ajuda da pedagoga, passou a buscar os materiais pela sala com o uso de linguagem externa regulatória: *“Vou precisar da tesoura. E dos lápis. E da canetinha”* (Figura 7). Adicionado a isso, Tiago se pôs a aceitar propostas diversas do desenho sem resistência, logo no início das sessões.

Figuras 6 e 7 - Memorial (à esquerda) e materiais selecionados ao início da sessão (à direita).



Fonte - Fotos tiradas pelas autoras. À esquerda, o memorial na forma de um fichário, com a capa desenhada pela criança. À direita, os materiais reunidos por ele na etapa de planejamento da ação, sem a ajuda da pedagoga, usando autonomamente sua própria fala como instrumento de auto-organização.

Figuras 8 e 9 – Passo-a-passo de uma bússola de papel (à esquerda) e “livros” (à direita, reprodução do *Diário de um Banana*).



Fonte - Fotos tiradas pelas autoras. À esquerda, o passo-a-passo, em forma de desenho feito por ele, espontaneamente (as figuras desenhadas em preto no papel branco indicam etapas de dobradura para produzir o formato arredondado de uma bússola – em roxo – com “tampa”, em papel). À direita, desenhos que reproduzem histórias encontradas na obra *Diário de Um Banana*.

Mas, o que Tiago não desenvolveu durante o período em que recebeu atendimento?

Apesar de ter elaborado espontaneamente um passo-a-passo para a produção de uma bússola de papel (Figura 8), ainda não há compreensão da importância de tal recurso, pois ele acredita que o ideal seria realizar a tarefa sem necessidade de um “mapa” ou plano, mesmo que tenha recebido elogios por tê-lo realizado e explicações sobre sua importância. Embora tenha se tornado mais flexível, ainda apresenta resistência em aceitar as propostas da pedagoga, e, com frequência, muda os objetivos das ações no caminho de sua execução. A estruturação de sua atividade levando em conta a unidade entre base orientadora-execução-controle está, portanto, em processo de formação.

Há dificuldade para compreender a função do memorial. Tiago precisa ser convencido a deixar suas produções nele, pois sempre prefere levá-las para casa. Ele não usa o memorial como forma de enxergar a evolução de suas produções, não recorre a ele e não demonstra, ainda, interesse por ele.

Tiago ainda não demonstra grande interesse por livros ou narrativas ou pelas ilustrações das histórias que foram apresentadas, mesmo quando a pedagoga chamou a atenção para o estilo, os detalhes e a beleza delas. No entanto, trouxe para as sessões alguns livros que havia feito em casa a partir da obra *Diário de um Banana*. Observou-se que ele estava reproduzindo de memória desenhos da coletânea (Figura 9), com algum conteúdo narrativo, mas tendo este como secundário. Em um projeto conjunto de um livro, Tiago optou por utilizar personagens do Snoopy, elaborando uma “história” sem elementos fundamentais de uma narrativa, tais como início, meio, fim, problema ou sequência de eventos logicamente conectados. A versão inicial era: "Snoopy chega em casa com sono, deita na cama e dorme". Através de intensa mediação da pedagoga, a narrativa ganhou certa estrutura, resultando na seguinte versão: "Snoopy chega cansado em casa, deita na cama para dormir, Woodstock acende a luz, assusta Snoopy, que sai correndo de casa e cai lá fora, adormecendo no chão. Woodstock se arrepende, carrega Snoopy de volta para casa, escala com ele até o telhado e ambos se abraçam."

Em virtude das mudanças apresentadas e dos limites ainda conservados, a continuidade do acompanhamento pedagógico demandará a reorganização do plano interventivo considerando a hierarquia de objetivos, objetos e ações. Trabalhar a estrutura de narrativas parece adequado como próxima fase do plano interventivo.

Todas as mediações descritas acima, conforme o relato da estruturação e execução das ações tomadas como exemplo, tiveram como finalidade, em primeiro lugar, trazer para a consciência de Tiago o que e como ele realiza as atividades as quais gosta de realizar e diversificar seu repertório de estratégias de ação concreta e de linguagem. Ao se fazer isso, abrem-se os caminhos para a diversificação das atividades, sua sofisticação e seu autodomínio (o que, como consequência, forma e desenvolve os sistemas funcionais psíquicos). Ou seja, nesse processo, o que se espera é que o desenho e as outras atividades produtivas, vão gradualmente, deixando de serem vivenciadas de forma mecânica, espontaneísta ou como um simples “jogo” para abrirem portas às ações escolares conscientes. Os objetivos futuros do plano interventivo devem incluir, portanto, a gradual composição de tarefas de estudo, tais como definidas por Davidov (2021).

Considerações finais, mas ainda em processo

Ao se endereçar a problemática da hegemonia da Psicopedagogia no problema das dificuldades de escolarização, pode-se evidenciar a urgência de análise dos processos de ensino-desenvolvimento-aprendizagem a partir de uma teoria que contemple a complexidade da vida concreta. Por meio da apresentação de um plano interventivo a partir da Psicologia Histórico-Cultural, foram apresentados os elementos metodológicos para o trabalho pedagógico extraclasse pensados a partir dos seguintes fundamentos: *o posicionamento contrário à psicologização e à medicalização da educação, a pedologia como ciência que explica o desenvolvimento da criança, a teoria da atividade e seus desdobramentos em uma didática que permite organizar o trabalho pedagógico.*

A discussão apresentada sobre a elaboração e implementação do plano interventivo destacou a dinâmica existente entre a composição das **unidades de trabalho** (articulando temas e conteúdos, atividades, necessidades individuais de aprendizagem/desenvolvimento e objetivos específicos) em tarefas estruturadas em ações, que, por sua vez, estruturam-se em operações. A análise do caso trazido para a discussão permitiu evidenciar os resultados positivos conquistados pela criança atendida, em conjunto com o trabalho pedagógico, a terapia psicológica e a cooperação da família e da escola.

Sustenta-se que avançar nesse debate implica a construção de proposições pedagógicas concretas, capazes de orientar práticas e abrir caminhos efetivos de atuação profissional. A insuficiência de referenciais metodológicos sistematizados, a partir da Psicologia Histórico-Cultural (com destaque para a Teoria da Atividade) para o trabalho pedagógico extraclasse, articulados a uma formação teórico-metodológica rigorosa, evidencia uma importante lacuna formativa e profissional. Nesse sentido, torna-se urgente investir na consolidação de um campo de trabalho pedagógico que enfrente as dificuldades de escolarização sem recorrer à psicologização ou à medicalização, contribuindo tanto para a qualificação

das práticas educativas quanto para a ampliação de possibilidades formativas de qualidade para aqueles profissionais que atuarem em espaços e situações extraclasse. Avançar nessa direção não apenas responde a demandas concretas, mas também tensiona limites do que vem sendo feito, recolocando a pedagogia no centro da reflexão e da intervenção sobre os processos de escolarização.

Referências:

- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.
- CÓRDOVA, E. A. E.; RAMOS, A. M. B.; SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **El análisis cualitativo en la neuropsicología: las limitaciones clínicas de la psicometría**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2022.
- COSTA, A. C. N. Avaliação psicopedagógica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. **Revista de Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 59–70, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240019. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/72>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- DAVIDOV, V. V. **Conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo**. In: PUENTES, R. V. et al. **Teoria da Atividade de Estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, e V. V. Repkin**. Livro 1. Curitiba/Uberlândia: EDUFU. 2021.
- ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GLOZMAN, J. **Avaliação Neuropsicológica Luriana**. ANAUATE, C.; FRANÇA, F. P. (adaptação). São Paulo: CINAPSI – Centro Integrado de Neuropsicologia e Psicologia. 2017. Protocolo de avaliação.
- LEONTIEV, A.N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.
- MAGALHÃES, J. E. P. Regulamentação das profissões no Brasil: tendências atuais e a proposta da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) para a profissão de pedagogo/a. **PARADIGMA**, Maracay, v. 45, n. 1, p. e2024011, 2024. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024011.id1556. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1556>. Acesso em: 19 de jan. 2026.
- MELO, J. F. et al. Teoria histórico-cultural - contribuições para a prática psicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 353-365, dez. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jan. 2026. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200029>.
- MOYSÉS, M. A., COLLARES, C. A. L. (2013). Medicalização: o obscurantismo reinventado. in: C. A. L. COLLARES; M. A. A. MOYSÉS. **Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos** (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina**. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: Sistema Galperin-Talizina**. (pp. 148-172). Guarujá: Editora Científica. 2021.
- SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Evaluación Neuropsicológica de la Actividad del Niño Preescolar**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019. Protocolo de avaliação.
- SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013. Protocolo de avaliação.

- SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Escolar**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2012. Protocolo de avaliação.
- TALIZINA, N. **Manual de psicología pedagógica**. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología, 2000. 340 p.
- TALIZINA, N. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019. 412 p.
- VIGOTSKI, L.S. **7 aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes]. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VYGOTSKY, L. S. **O significado histórico da crise na psicologia: uma investigação metodológica (1927)**. In: **The Collected Works of Vygotsky**. Nova Iorque: Plenum Press, 1987. Tradução de Reinaldo Pedreira Cerqueira da Silva. Texto disponível em: <https://marxists.architexturez.net/portugues/vygotsky/1927/crise/index.htm> (licenciado sob Creative Commons). Acesso em: 13/01/2026.
- WERNER, J. **Saúde & Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus. 2005.

¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara-SP). Pedagoga no Instituto Simpoiese. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3922909960439360> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2207-1446>. E-mail: jrmazinini@gmail.com.

² Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4967708678290467> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2014-9374>. Email: rosamonteiro.rosamonteiro@gmail.com

³ Agradecemos à psicóloga e mestre em Educação Escolar, **Valéria Antônia Benevides Solano Soares**, com quem tivemos a oportunidade de compartilhar ideias, pensamentos e análises acerca de todos os pontos debatidos neste artigo. Sua presença atenta, disponibilidade para o diálogo e participação qualificada foram imprescindíveis para a construção deste trabalho. Registramos, ainda, nosso reconhecimento pela generosidade intelectual com que acompanhou todo o processo de reflexão aqui apresentado.

⁴ Quando se trata do fenômeno “dificuldade”, optamos pelo termo “dificuldades de escolarização” e não de aprendizagem. Contudo, logicamente, não ignoramos a existência da *atividade de aprendizagem* como componente das categorias de análise que importam para nosso objeto, que podem ser nomeadas como atividade de ensino-aprendizagem, atividade escolar, atividade de estudo.

⁵ A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) publica, há mais de quarenta anos, diretrizes de formação e atuação para psicopedagogos. Atualmente, a profissão também passa por regulamentação. De acordo com a proposta do PL 1.675/2023, poderão exercer a atividade os titulares de diploma de graduação em psicopedagogia ou aqueles formados em pedagogia, psicologia, fonoaudiologia e licenciaturas que concluírem especialização na área, com carga mínima de 600 horas (Fonte: Agência Câmara de Notícias e abpp.com.br).

⁶ Werner (2005) aprofunda o debate sobre a intersecção entre saúde e educação no campo das dificuldades de escolarização.

⁷ Alguns exemplos de referenciais que trazem instrumentos de avaliação nesta concepção teórica são: Solovieva e Rojas (2012, 2013, 2019) e Glozman (2017).

⁸ Como exemplo, pode-se mencionar um instrumento avaliativo não publicado, elaborado pelas presentes autoras para avaliação de erros de leitura. Tal instrumento, pensado a partir da teoria da atividade, traz uma série de categorias nas quais podem ser incluídos os erros de leitura em estudantes do Ensino Fundamental. O protocolo é aplicado no mesmo estudante com uma série de textos diferentes (narrativo, informativo, poema) previamente selecionados e organizados em termos de complexidade. O instrumento permite identificar se os erros são de pontuação, acentuação, trocas, supressões, inclusões, dificuldade de identificação de vogais nasais, erros na leitura do final da palavra, dificuldade de identificar rimas, confusões entre R e RR ou S e SS etc. A partir da identificação dos erros, criam-se uma série de tarefas interventivas de leitura e escrita (com destaque para as ações de controle

segundo Talizina, 2000, 2019), com objetivo de fazer o estudante tomar consciência de cada tipo de erro presente em sua leitura, tendo, assim, possibilidade de corrigi-los.

⁹ Córdova e colaboradores (2022) realizam uma importante discussão sobre as limitações clínicas da psicometria em testes psicológicos/neuropsicológicos que pode balizar as reflexões e estudos os quais necessitam ser realizados sobre instrumentos de avaliação pedagógica.

¹⁰ A família autorizou, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a discussão do caso no presente trabalho.

¹¹ Disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=zqqtq1UaTiE>>, acessado em 09/01/2026.

¹² O incremento do vocabulário relacionado à atividade não se reduziu a essa situação. Tratou-se de, por exemplo, introduzir palavras como “curva, curvilíneo; ponta, pontiagudo” ao fazer formas com recortes ou linhas; “achatar, tornar plano”, ao amassar um pouco de massinha; fazer uma “esfera” como substituta da palavra “bola”; fazer um traço de “espessura fina” ou “grossa”; usar o giz de cera na direção “vertical” ou “horizontal”. Essas palavras devem ser usadas com frequência no contexto da atividade, inicialmente, e, gradualmente, em outros contextos, para que seu significado seja generalizado.

Recebido em: 26 de jan. 2026
Aprovado em: 05 de maio 2026