

PARA QUEM SERVE A AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA?

Luciana Pires; Isabele Candioto Sacilotto; Ana Paula de Próspero

DOI: 10.51207/2179-4057.20210017

RESUMO - O presente estudo tem como objetivo compreender o papel da avaliação psicopedagógica a partir da abordagem teórica da Psicopedagogia Dinâmica, que amplia a compreensão do aprender para além das concepções da reeducação e que extrapola os enquadramentos fragmentados do sujeito diagnosticado. A motivação para a realização desse trabalho é desvincular a visão reducionista dos diagnósticos e laudos que fragmentam, enquadram e conferem ao sujeito da aprendizagem um caráter patológico, caminhando desse modo em direção às experiências que mobilizam a construção de sua autoria de pensamento. Nesse cenário, são consideradas as relações do sujeito aprendente nos diferentes sistemas nos quais se encontra, como se expressa, pensa e revela seu potencial de aprendizagem. A metodologia estabelecida é fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, tratando-se de uma revisão de literatura sobre o tema.

UNITERMOS: Psicopedagogia Dinâmica. Avaliação Psicopedagógica. Sujeito Aprendente.

Luciana Pires - Psicóloga - Especialização em Adolescência para Equipe Multidisciplinar - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Centro Universitário da Fundação Hermínio Ormetto (UNIARARAS), Araras, SP, Brasil.

Isabele Candioto Sacilotto – Professora – Graduada em Pedagogia – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Centro Universitário da Fundação Hermínio Ormetto (UNIARARAS), Araras, SP, Brasil.

Ana Paula de Próspero Pedagoga – Especialização em Psicopedagogia – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Mestre em Psicologia Educacional - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. Atua como Psicopedagoga Clínica e Institucional; Professora Convidada dos cursos de Psicopedagogia da UNIARARAS, Araras, SP, Brasil, e Fundação Aprender - FAI, Santa Rita do Sapucaí, MG, Brasil.

Correspondência

Ana Paula de Próspero

Centro Universitário Hermínio Ormetto/ UNIARARAS, Departamento de Educação

Av. Dr. Maximiliano Baruto, 500 – Araras, SP, Brasil – CEP 13607-339

E-mail: apdeprospero@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho converge-se para compreender o papel da avaliação psicopedagógica a partir da abordagem teórica da Psicopedagogia Dinâmica, fundamentada e articulada a partir da psicanálise, da teoria piagetiana e do materialismo histórico, que incide em extrapolar os enquadramentos fragmentados do sujeito diagnosticado.

Este artigo é fruto do enlace de uma psicóloga social e de uma professora, que, cursando a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, compartilharam experiências a respeito da referida temática. A primeira autora participava de reuniões em escolas que exigiam o diagnóstico de crianças e adolescentes ditos "problemas" para garantir o direito à Educação e via que muitas, estando com o laudo em mãos, não sabiam como diminuir a evasão escolar, responsabilizando os sujeitos e suas famílias.

Situação semelhante ocorreu com a autora-professora, que, estando nas escolas públicas, presenciava acontecimentos que reforçavam a exigência de um laudo médico para, ilusoriamente, ou trazer respostas sobre como trabalhar com aquele aluno em sala de aula ou para confirmar não ser possível fazer nada para o aluno além do que lhe foi determinado, limitando assim suas oportunidades de aprendizagem.

Dessas experiências, entendemos que a palavra *diagnóstico* traz consigo, além de seu sentido denotativo, a alusão reducionista de um catálogo com descrições fisiológicas, sintomas, posologias e diretrizes a serem abordadas para conter o evento. A praticidade de sumarizar o que então destoa da curva de normalidade sob um único código ou descrição proporciona, ainda, o estado seguro de que o problema foi localizado, é conhecido dentro da literatura científica e, o melhor, é solucionável.

No entanto, a Psicopedagogia não se baseia apenas na patologia, mas observa o processo da aprendizagem com os múltiplos fatores que nele interferem para que o sujeito seja protagonista nesse processo. Sob a ótica da Psicopedagogia

Dinâmica, compreendemos que a aprendizagem está associada aos aspectos relacionais; por isso, buscamos a subjetividade do sujeito, que vai além das concepções acerca da cognição. O psicopedagogo é, portanto, um detetive que busca pistas, a fim de investigar todo o processo de aprendizagem considerando a totalidade dos fatores envolvidos para entender a constituição da dificuldade de aprendizagem.

Uma vez que não se visa intervir com o sujeito que apresenta algum problema de aprendizagem restringindo-o a apenas um aspecto – o orgânico –, o psicopedagogo busca a compreensão acerca das duas instâncias que exercem maiores influências sobre esse sujeito: a família e a escola. Entendê-las faz parte da composição da avaliação do profissional, pois também há impresso no sujeito o contexto histórico.

Nesse sentido, o rótulo deixa de ser um manto que transforma o desconhecido, instável e incerto, no reconhecível, controlável e linear, com começo, meio e fim. Tendo em vista a existência do sujeito aprendente, vinculada às relações que estabelece com as instituições às quais pertence, um dos enfoques do psicopedagogo torna-se a promoção da emancipação social desse sujeito, rompendo o ciclo do solucionar pontualmente um sintoma e do reduzir o sujeito a uma perspectiva de si.

Portanto, para a Psicopedagogia Dinâmica, o rótulo, o diagnóstico, o código não restringem o sujeito aprendente, reduzindo-o a apenas um prisma de si, mas ele mostra-nos uma parte do todo.

MÉTODO

A metodologia estabelecida foi fundamentada pela pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil¹ (p. 69), "[...] se procede à pesquisa bibliográfica quando a solução de determinado problema já está decidida e pronta para ser procurada a partir de material já elaborado". Trata-se, desta forma, de uma revisão de literatura a partir de artigos científicos e livros dentro do escopo da Psicopedagogia Dinâmica.

EIXO TEÓRICO

Para elucidar a problemática e conhecer a complexidade do sujeito aprendente e suas

singularidades, apoiamo-nos nas quatro estruturas que envolvem o aprender descritas por Sara Paín² e nas influências internas e externas sobre a aprendizagem, presentes também em Alicia Fernández^{3,4}. Esta compõe o cenário de influências da escola e da família exercidas no sujeito aprendente. A teoria da complexidade de Edgar Morin⁵ é o outro pilar da base teórica, que elucida quanto a tudo ser interligado e o todo assim sê-lo por causa das partes que o compõem. No mais, Morin contempla sobre o enfoque no problema e não na solução e na incerteza e infalibilidade como parte do processo da condição humana.

As discussões iniciais acerca da Psicopedagogia, seu campo atuação enquanto profissão e o contexto escolar remetem, principalmente, a Edith Rubinstein⁶⁻⁸ e Maria Lucia Lemme Weiss⁹. Ainda, discorremos sobre o pensamento emancipatório de acordo com Paulo Freire^{10,11}, propondo uma pedagogia humanizadora, libertadora e transformadora do sujeito aprendente enquanto sujeito social e histórico.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira discute-se sobre o lugar de onde estamos falando, que é a Psicopedagogia; na segunda parte refletimos sobre o sujeito; na terceira discutimos sobre as instâncias que permeiam o sujeito, sendo essas a escola e a família; e, por fim, abordamos os aspectos do diagnóstico clínico e suas discussões atuais.

DISCUSSÃO

De onde falamos?

[...]

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo

[...]

O apanhador de desperdícios¹²

Parafrazeando Manoel de Barros, o “quintal” de onde falamos é o da Psicopedagogia que, tal qual como é concebida hoje, é um campo do conhecimento e atuação que pretende, de forma paradoxal, considerar seu campo de atuação e a aprendizagem do sujeito, conforme explica Rubinstein⁸.

As necessidades profissionais do psicopedagogo sofrem mudanças com o tempo, exatamente porque na Psicopedagogia, além de diferentes concepções de práxis, há também a ampliação do campo profissional. Rubinstein⁸ (p. 315) destaca que “[...] não há como se pensar numa identidade fixa e fechada, pois são as novas demandas da sociedade que desencadeiam novas formas discursivas para o fazer psicopedagógico”.

Essa pluralidade de linguagens que a Psicopedagogia promove não poderia ser outra quando os campos dos conhecimentos exigem ligações além das fragmentações. Nesse contexto, recorremos ao pensamento do sociólogo Edgar Morin, como explicita Ferrari⁵, que diz respeito sobre a construção das bases da Teoria da Complexidade. Fundamenta-se a ideia de que os saberes e os conhecimentos estão interligados e extrapolam a definição de desordem que as abordagens mais organicistas e reducionistas tendem a desconsiderar.

Então assim também se reflete a Psicopedagogia, como sendo uma área que se propõe a dialogar e a integrar diferentes áreas do conhecimento para dar conta da complexidade que é o aprender humano, superando a ideia de ter que dividir o sujeito em vários compartimentos, como explica Barbosa¹³. Portanto, ela não se fecha em um único conceito, pois observa as ocorrências histórico-sociais para guiar tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento.

No entanto, as concepções que hoje permeiam o termo nem sempre foram as mesmas. No início de sua trajetória, a Psicopedagogia dedicou-se a tratar das dificuldades de aprendizagem a partir de um determinismo orgânico e de uma perspectiva médica para as causas do fracasso escolar. E, ainda que a Psicopedagogia tenha se constituído em meio à interlocução com

outras áreas do conhecimento, historicamente Visca¹⁴ (p. 77) elucida o desprendimento de tais áreas, assegurando-a como conhecimento independente e complementar com objeto de estudo e campo de atuação.

Ao considerar que a linguagem constrói mundos, Rubinstein⁸ destaca a importância dessas diferentes áreas para a construção da identidade da Psicopedagogia. Porém, ressalta que o tempo histórico promoveu seu desprendimento e diferenciação frente às matrizes conceituais. Ao longo do caminho, a Psicopedagogia deparou-se com a compreensão da complexidade envolvida na aprendizagem humana em segmentar o sujeito desta, olhando-o como inteiro e indiviso um que é. Como explicita Barbosa¹³, é exatamente essa linguagem polifônica que caracteriza a práxis enriquecida desse campo do conhecimento.

Nesse contexto, a Psicopedagogia encontra e desenvolve sua própria linguagem capaz de capturar a essência do seu dinamismo, surgindo como um campo de atuação. Suas pesquisas e empenho apresentam explicações que buscam compreender e responder em qual momento o sujeito demonstra-se não hábil para aprender e o porquê dessa aprendizagem não ocorrer. Segundo Weiss⁹, as expectativas dessa área encontram-se tanto em desvendar os motivos da não aprendizagem quanto nos meios que potencializam o desenvolvimento do processo de aprender.

Logo, da mesma forma que a Psicopedagogia não se restringe a uma única concepção, assim também é o papel do psicopedagogo. Rubinstein⁸ (p. 314) pontua que "A identidade do psicopedagogo é dinâmica no sentido de que ela se constrói a partir do conjunto de necessidades, crenças, compreensões teóricas e práticas." A autora destaca ainda que não há uma identidade fechada, pois, a necessidade da Psicopedagogia desencadeia-se em diferentes áreas de atuação (como hospitais, escritórios, por exemplo), obrigando, portanto, que tanto a identidade quanto a linguagem moldem-se para adequarem-se às novas e diferentes demandas da sociedade.

É importante salientar que existem diferentes abordagens dentro da Psicopedagogia; no entanto, ressaltaremos aqui as abordagens reeducativa e dinâmica. Rubinstein⁸ chama atenção para as diferenças entre elas. A reeducação tem como foco a prática e a exercitação para que se eduque de novo e se possa, assim, resolver a questão através da mudança de comportamento. A autora pontua que essa abordagem preocupava-se mais com as técnicas e o fazer. Para Paín², esse modelo denomina-se como Psicopedagogia Adaptativa, cuja abordagem é voltada para o desenvolvimento da dimensão cognitiva; ou seja, o treinamento e desenvolvimento das funções cognitivas como atenção, concentração, memória, execução, controle e coordenação da ação, entre outros, negligenciando as singularidades do sujeito.

Por outro lado, a Psicopedagogia Dinâmica, modelo que compõe a base teórica deste referido trabalho, dedica-se à compreensão de aspectos que extrapolem a cognição e o comportamento do sujeito e ampliem o olhar para as questões relacionais, a subjetividade e para o contexto histórico. Nesse sentido, o psicopedagogo busca compreender, concomitantemente, o conflito e o sujeito em suas relações e propõe tanto "[...] novas formas de lidar com o aprender, como também pelo conteúdo das narrativas usadas para se descrever o modo como o aprendente se relaciona com o conhecimento e o saber"⁸ (p. 315).

Ainda sobre esse conceito, Paín² enfatiza que dentro da Psicopedagogia Dinâmica permite-se "[...] ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, a partir da mesma, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva da necessidade de transformá-la" (p. 12).

Ao considerar esse aspecto, recorremos ao pensamento emancipatório de Paulo Freire¹¹ de que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (p. 33). Segundo ele, o objetivo maior da educação é habilitar o aluno para ler a realidade e assim poder transformá-la, mas, para isso, ele

precisa libertar-se e transformar-se em sujeito cognoscente e autor de sua própria história através da unificação entre ação e reflexão¹¹.

Dessa forma, através de uma educação dialógica, problematizante, participante e na certeza da criação de um mundo onde cada homem seja valorizado pelo que é, o educador procura conscientizar e preparar o sujeito para a transição da consciência ingênua à consciência crítica. Por isso que esse movimento de transição se caracteriza como movimento de liberdade dos oprimidos, porque é realizado com o sujeito na luta pela sua humanidade.

Nessa polifonia, e seguindo os preceitos de Paulo Freire, o psicopedagogo confronta-se com o dilema da transformação do sujeito e de sua consciência. A transição da consciência ingênua à consciência crítica cria diferentes dialéticas, possibilitando construir o sujeito autor, cuja capacidade de mudança durante o processo amplia-se sobre si, sobre o ambiente e sobre quem se relaciona.

Dessa forma, para Paín², o psicopedagogo possui papel fundamental na intervenção com o sujeito para que, juntos, possam identificar o sintoma e construir um espaço para esse sujeito, em que a apresentação de seu comportamento patológico não seja mais necessária.

Ao considerar a compreensão do sujeito da aprendizagem, Paín² destaca que este não pode ser compreendido de forma fragmentada ou restrita a apenas um aspecto de suas quatro estruturas: organismo, corpo, estrutura simbólica e inteligência.

Essa discussão sobre não reduzir o sujeito a um componente de si é trazida, ao considerar o uso de diagnósticos dos transtornos de aprendizagem, como única lupa para as decisões quanto às estratégias da atuação do psicopedagogo. O diagnóstico pode ser uma das ferramentas auxiliares no processo de compreensão do todo, ajudando a completar o prisma multifacetado que o sujeito é e se apresenta também quando em suas dificuldades e transtornos^{2,8}.

A problemática dessa discussão volta-se para quando o diagnóstico é usado para atar o sujeito apenas à sua componente orgânica,

desconsiderando as demais estruturas do seu processo de aprendizagem. Rubinstein⁸ (p. 316) traz algumas perguntas quanto à questão para enfatizar a totalidade do sujeito em seus comportamentos:

Não seria míope a visão unicamente focada na organicista na análise dos ditos Transtornos de Aprendizagem? O sujeito da aprendizagem é apenas o resultado de seu organismo? Onde está a singularidade? Onde está o sujeito?

Rubinstein⁸ pontua também que quando há a identificação de transtorno de aprendizagem no âmbito escolar, não há apenas um desajuste desse sujeito em relação à sua escola ou a si mesmo, mas há o desequilíbrio das demais instâncias – como família, escola, aprendente, sociedade.

Por isso mesmo, torna-se insuficiente para o psicopedagogo restringir sua prática a apenas uma ótica em relação ao comportamento apresentado pelo sujeito quando este, em si próprio, não se dissocia das demais estruturas e apresenta-se como o sujeito que é, por inteiro.

A perspectiva de que fosse possível fragmentar e isolar um aspecto do sujeito choca-se com uma das bases da teoria da complexidade de Edgar Morin^{5,15}. Essa consiste quanto ao todo ser mais que a soma das partes e, simultaneamente, também ser menos que a soma das partes. Ou seja, o conjunto, o um, é resultado emergido da interação e composição de cada aspecto, fazendo-se necessário, portanto, conhecer as particularidades de composição do todo, mas sem fragmentá-lo. Assim refletir-se-á sobre o sujeito^{5,15}.

Ainda no contexto do diagnóstico, é possível refletir acerca de uma conduta excessivamente racional sobre aspectos do comportamento humano que sejam passíveis de serem solucionados com linearidade e certezas. A teoria da complexidade, por outro lado, ao contemplar a desordem como parte de seu sistema, traz à luz a incerteza e a falibilidade, enfatizando o problema e não a solução em si. E esses aspectos também interagem e influenciam o externo, o ambiente que circunda o sujeito^{5,15}.

De quem falamos?

O futuro não é um lugar onde estamos indo, mas um lugar que estamos criando.

O caminho para ele não é encontrado, mas construído e o ato de fazê-lo muda tanto o realizador quanto o destino.¹⁶

O sujeito da epígrafe mostra-se capaz de realizar duas ações em seu processo de construção de caminhos, a metáfora para o futuro. Enquanto modifica o que vem à frente, ele necessariamente altera a si mesmo e a direção para qual segue. O eu e o norte de antes não podem mais existir como tais diante da construção do presente. Isso pode ser comparado ao que foi descrito por Fernández⁴ (p. 55):

Penso o sujeito aprendente como aquela articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejante sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com outro (Conhecimento-Cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação).

A autora reconhece que o sujeito aprendente está inserido em diversos "entres" – como, por exemplo, a Certeza e a Dúvida, a Alegria e a Tristeza, o Sujeito Cognoscente e o Desejante, – mas isso não é empecilho para que não consiga construir lugares de produção e transicionais. Ou seja, ainda que esteja inserto em locais de intersecção, ele apropria-se destes para a construção de seus saberes. Rubinstein⁷ (p. 109) afirma que "o conhecimento se transforma em saber quando o sujeito dele se apropria".

No que se refere ao aprender, de acordo com Fernández³, necessitam-se de dois papéis na relação dinâmica, o ensinante e o aprendente, e um vínculo estabelecido entre ambos. Para que haja aprendizagem, o conhecimento não é diretamente transmitido em bloco; apenas sinais dele para que o sujeito possa transformá-lo e apropriá-lo como seu. Em relação à questão da autoria de pensamento, a autora⁴ (p. 192) ajuda-nos a entender que:

O olhar psicopedagógico busca ver como se constrói um sujeito aprendente em relação

a um sujeito ensinante, na relação com um objeto do conhecimento como uma terceira parte nessa circulação. Esse espaço que você chamou de espaço de intimidade é rico sob o ponto de vista da autoria de pensamento, porque está ligado com a diferenciação.

Outro aspecto dos posicionamentos ensinante e aprendente refere-se à sua simultaneidade, não se restringindo aos papéis sociais professor e aluno, pai e filho, que são impermutáveis. Isso porque o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito aprendente e sujeito ensinante, uma vez que são duas posições subjetivas. Fernández³ (p. 51) explicita que "[...] encontramos ante uma cena em que há dois lugares: um onde está o sujeito que aprende e outro onde colocamos o personagem que ensina".

A partir desta definição, poder-se-ia questionar como ter-se conhecimento acerca do sujeito aprendente se ambos são simultâneos. Para Fernández⁴ (p. 57), o sujeito aprendente "situa-se na articulação da informação, do conhecer e do saber, mas particularmente entre o conhecer e o saber". Já o sujeito ensinante estabelece-se na intersecção do que já se conhece com o que se precisa mostrar que conhece, uma forma de construir os saberes. A autora⁴ completa que "o pensar é sempre um apelo ao outro, uma confrontação com o pensamento do outro" (p. 59).

A simultaneidade do sujeito aprendente e ensinante concede ao sujeito a oportunidade de tornar-se *sujeito autor*. Esse estabelece-se na esfera da possibilidade de transformar os conhecimentos incorporados e concomitante de transformarem o meio, a situação em que aprende e quem ensinou-lhe. Fernández⁴ (p. 61) pontua que "o mais importante que o sujeito autor produz não é conhecimento para si, mas a transformação nele e naquele que o circundam".

Nesse contexto, reconhecemos que o processo de aprendizagem de cada sujeito também se desdobra sobre seu contexto sócio-histórico. Amaro¹⁷ enfatiza essa importância entre sujeito e seu contexto, tendo em vista que se reflete em todas as esferas de relações que ele venha a

estabelecer, seja entre pessoas, meios, objetos, operações cognitivas e funções psicológicas. Mesmo que vários sujeitos estejam imersos no mesmo contexto histórico, torna-se possível compreender o porquê de como um não é igual ao outro ou, ainda, como um não apresenta as mesmas características de um semelhante. Isso devido ao modo como as relações que eles estabeleceram com todos aqueles aspectos mencionados diferem-se. Conclui-se, enfim, que o sujeito é singular¹⁷.

Faz-se necessário pontuar também que, ainda que falemos sobre um sujeito e suas particularidades, o sujeito histórico reflete-se sobre a unidade do coletivo, criando a semelhança e então reconhecimento pelos seus pares. Mas isso não resulta de forma alguma na perda de suas singularidades. O empenho, na verdade, é quanto a sua inclusão tornar passível a criação de espaços, mobilizando o sujeito para emancipar-se. Esse prisma emancipatório do sujeito baseia-se em Freire¹¹, que discorre sobre a emancipação ser um sentimento social, uma vez que o *ser livre* deve promover o mesmo estado no outro através da transformação social.

E porque se está ciente dessa singularidade do sujeito que o psicopedagogo, enxergando esse ser não como amostra de um grupo social e tampouco como um recorte de si mesmo, deve buscar meios para a promoção e efetivação da singularidade em direção à autoria de pensamento.

Com quem falamos?

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

*Grande Sertão: Veredas.*¹⁸

É nesse processo de mudanças, de “afinação e desafinação”, que reconhecemos que a Psicopedagogia compreende a existência do sujeito vinculada às relações que estabelece com os

cenários aos quais pertence. Ao considerar o processo de aprendizagem como resultado da construção das relações do sujeito aprendente, não podemos deixar de pensar naquelas que o sujeito estabelece com a escola e a família. De acordo com Fernández³, ao pensarmos “[...] no problema de aprendizagem como derivado só do organismo, ou só da inteligência para seu diagnóstico e cura, não haveria necessidade de recorrer à família e à escola” (p. 49, grifo nosso).

Fernández³ diferencia as características da apresentação do problema de aprendizagem de acordo com a origem predominante. São elas: a) os fatores internos ao grupo familiar e ao paciente; e b) fatores de ordem educativa, relacionados a uma instituição educativa que rechace ou desconheça a capacidade intelectual. Além disso, é importante considerar que a autora³ (p. 49) esclarece o problema de aprendizagem como sendo:

[...] resultante da articulação construtiva do organismo, o corpo, a inteligência e a estrutura do desejo no indivíduo incluído em um grupo familiar no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade, e em um sistema educacional que também o condiciona e significa, não podemos diagnosticar e desnudar o sintoma, prescindir do grupo familiar nem da instituição educativa, mas tampouco podemos sufocar a originalidade e autonomia do sujeito (criança ou adolescente), privando-o de um espaço pessoal que lhe permita recortar-se – diferenciar-se [...].

No que concerne à família, Bassedas et al.¹⁹ esclarecem que, como todo sistema, ela também possui uma estrutura determinada a partir de demandas, interações e comunicações que ocorrem em seu interior e no exterior, refletindo no funcionamento vital. Quando há, por fatores externos ou internos, desvios nas normas regentes, a família põe resistência à mudança “por medo de romper o seu equilíbrio”¹⁹ (p. 34). Essas resistências, frente às necessidades de adaptação, manifestam-se em um de seus membros através de um sintoma, impedindo

a família dos avanços no desenvolvimento de suas relações. Por outro lado, esse sintoma serve como alerta para a elaboração e preparação de uma mudança de forma gradual.

De acordo com o Pensamento Sistêmico, instrumento que auxilia na leitura da realidade familiar, os sistemas são vistos como estruturas organizadas hierarquicamente²⁰ (p. 381). Conforme Garcia²¹, esse pensamento é uma forma de abordagem da realidade que surgiu no século XX em contraposição ao pensamento reducionista-mecanicista herdado dos filósofos da Revolução Científica do século XVII, como Descartes, Francis Bacon e Newton.

Como esclarecem Gomes et al.²², tal compreensão deu-se a partir do aprimoramento das ideias de Aristóteles, Goethe, Kant e Cuvier. Tem-se, portanto, que o todo é sempre mais importante do que as partes que o compõem; ou seja, ainda que cada parte tenha suas características, o que é levado em consideração no primeiro momento é o todo. Dizer que algo é um sistema significa afirmar, segundo Gomes et al.²², que esse algo é constituído por um conjunto de partes que se influenciam mutuamente. Essa abordagem sistêmica lança seu olhar não somente para o indivíduo isoladamente, mas também para seu contexto e as relações aí estabelecidas.

Imaginemos uma engrenagem para exemplificar o que foi explicado acima. As rodas dentadas operam em pares. Os dentes de uma engrenagem encaixam nos espaços entre os dentes da outra engrenagem, e para que haja movimento as superfícies devem ser cuidadosamente moldadas, de acordo com um perfil específico. Porém, se uma pedra for depositada nessa engrenagem, seu movimento fica comprometido. O funcionamento da engrenagem é uma metáfora para entender a origem das dificuldades de aprendizagem.

Pode-se dizer que a engrenagem é uma das instituições na qual o sujeito está inserido e a pedra é o dito sintoma. Quando a engrenagem começa a ranger – a trabalhar de uma forma diferente do habitual –, apresenta-se um

“sintoma”, ou seja, a pedra que dificulta inteiramente o movimento do mecanismo.

Na mesma proporção para a família, o sintoma surge frente à resistência dela para com o enfrentamento dos momentos de transição. Esse sintoma então é geralmente entendido como dificuldade de aprendizagem – o filho não aprende porque é preguiçoso, desatento, etc., – mas, na perspectiva do psicopedagogo, esse sujeito pode estar carregando toda a carga negativa desse grupo.

Podemos observar o pensamento sistêmico no funcionamento familiar quando determinado comportamento afeta um membro e também os demais. Ou seja, quando um dos membros da família apresenta um “sintoma”, resultante do desarranjo familiar, evidencia-se que esse sistema não está funcionando de forma saudável há algum tempo.

Para melhor compreender o cerne dessa questão, Macedo²³ explica que à criança está atrelado o ponto inicial da construção do conhecimento, pois ela está inserida em um contexto e em um permeio de relações de gerações e gerações. O autor²³ discorre que, assim como a criança depende do adulto, este também depende daquela, o que permite considerar “as relações num contexto de interdependência” (p. 92). As crianças, uma a uma, precisam recriar as invenções e descobertas feitas pela sociedade ou cultura e esse papel, junto dos seus desafios, pertence ao adulto²³ (p. 92). Por isso que, ao pensar na esfera familiar, o sintoma manifestado por um e que afeta os outros é a evidência dos ruídos das relações interdependentes ali estabelecidas.

Tendo em vista as contribuições do Pensamento Sistêmico, podemos considerar que “as famílias vão criando a sua identidade e forma de agir, partindo das ideologias, crenças e histórias anteriores.”¹⁹ (p. 34). No que diz respeito à identificação e à apropriação de imagens determinantes, Rubinstein⁷ (p. 109) elucida que o conhecimento acerca da *história de vida* do sujeito da aprendizagem é componente necessário dentro da intervenção psicopedagógica,

como eventos simbólicos das ocorrências que marcaram o aluno e, ainda mais, seus pais.

Nesse sentido, o nascimento de uma criança ocupa um lugar repleto de significações. De acordo com Fernández³ (p. 41), a inserção desse novo sujeito nesse ambiente constitui o preenchimento de ideais e imaginários feitos pelos pais, criando uma dualidade entre a realidade e o imaginado.

Ao refletirmos sobre essas significações no contexto da família e na construção de narrativas, Rubinstein⁷ evidencia que a "história de vida" pode tanto dar pistas dos fatos sobre a dificuldade de aprendizagem do sujeito quanto das expectativas criadas pelos pais sobre o filho. Para tanto, ela⁷ recorre ao poeta Manoel de Barros quando ele "[...] retrata as lembranças sobre a infância, como memória inventada, ressignificada"¹² (p. 109).

Posto isso, tem-se contribuição para a compreensão do presente a partir do passado do sujeito aprendente e auxílio, ainda, para enxergar outras possibilidades para o rumo pessoal dele. Assim, compreendemos que os pais constroem "memórias inventadas", ressignificando as histórias vividas. Essas memórias promovem alterações nas expectativas dos adultos sobre os filhos (ou até mesmo professores sobre os alunos). Rubinstein⁷ (p. 110) explica:

As expectativas dos adultos estão permeadas pelas suas próprias experiências, que, de forma inconsciente, vão sendo reatualizadas na medida em que esses adultos reconhecem nos filhos e nos alunos algo que em sua memória está presente e os ameaça constantemente. Não são os fatos em si mesmos que povoam os imaginários, mas é o valor simbólico que a eles cada qual atribui.

Além disso, a referida autora sinaliza que há expectativa de que os filhos atinjam determinados níveis e padrões para corresponderem a uma *performance* normativa. Porém, inseguros diante do que transmitir aos filhos e cientes à perpetuação das histórias anteriores e ao desvio da norma, que pode ser interpretado também

como problema de aprendizagem, os pais podem posicionar-se excessivamente permissivos ou super protetores⁶ (p. 65).

Pode-se concluir, portanto, que o papel do psicopedagogo compreende duas instâncias: uma para com esse sujeito aprendente que apresenta problemas na aprendizagem e outra para com os pais. Para com aquele, Rubinstein⁶ (p.113-4) afirma que:

[...] umas das atribuições do psicopedagogo/historiador é justamente poder olhar para o sujeito da aprendizagem e partir de uma nova experiência vivida no presente, única, singular e, dessa forma, poder oferecer uma outra oportunidade para se reconhecer e possivelmente poder mudar o rumo histórico impregnado de possíveis traços dos adultos significativos presentes em sua *memória inventada*.

E, ainda, quando diz respeito à escuta dos pais, Rubinstein⁶ enfatiza que o objetivo é conseguir desenvolver condições para a compreensão dos conflitos quanto à experiência como pais de suas *memórias inventadas*.

Como supracitado, a outra instância, além da familiar, que influencia o sujeito, é a escolar. Para entender esse cenário, o fracasso escolar muitas vezes pode ser reconhecido como um ato de violência pela criança, além de um desapontamento para com os seus genitores³ (p. 31). Por isso, a necessidade de compreender essa instituição na qual está inserido o sujeito aprendente. A análise da instituição escolar coloca-se em dois âmbitos: aquele relacionado ao socioadministrativo e à figura do professor para com o aluno.

A escola é outra instituição social que, como explicitam Bassedas et al.¹⁹, pode ser considerada, de forma mais ampla, como um sistema aberto que compartilha funções e se inter-relaciona com outros sistemas que integram o contexto social, além de "[...] preparar os alunos para enfrentar as futuras exigências da sua comunidade"¹⁹ (p. 28).

Na mesma direção, a escola não é isolada do sistema socioeconômico, mas um reflexo deste.

Bassedas et al.¹⁹ complementam que a sociedade concede à escola a missão de instruir seus cidadãos, visando sua integração da forma mais plena possível. Paín² (p. 13), então, nos conduz a compreender que os problemas escolares revelam a resistência às normas disciplinares, presente no atrito dentro do grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva e afins. E, não surpreendente, eles são resultantes de uma má administração da transição do conhecido núcleo familiar para o novo grupo social.

Além disso, Weiss⁹ traz um outro lado para a discussão. A escola pode ser parte constituinte para o fracasso escolar de seus alunos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia de ensino, processos avaliativos, visto que a construção dos conhecimentos depende de como as informações chegarão e serão ensinadas aos alunos.

Ainda relacionado aos desdobramentos na condução do ensino, Weiss⁹ destaca a qualidade e a dosagem da quantidade de informações a serem transmitidas e da “cobrança” da aprendizagem. Se essas situações forem malconduzidas, podem resultar em ansiedade no aluno, “[...] chegando à desorganização de sua conduta por não aguentar o excesso de ansiedade”⁹ (p. 20).

Quanto ao binômio qualidade-dosagem de informação, Bondía²⁴ emerge uma discussão acerca do excesso e da necessidade quase viciante de buscar por mais informações (pelo novo), provocando tanto o aumento da velocidade dos instantes quanto a perda do tempo. E a escola, enquanto instituição, perpetua o acúmulo e repetição de informação, moldando o aluno em um sujeito que transformaria seu tempo em mercadoria.

Em muitos contextos, a escola parece não ter acompanhado o processo evolutivo da sociedade na qual está inserida. Um exemplo que possa refletir tal cenário é a resistência ao uso das tecnologias – o que no contexto atual tem sido completamente desafiador. De acordo com Weiss⁹, é através dos vídeos e computadores que o aluno pode estar no mundo, aprendendo coisas modernas “[...] que lhe darão melhores

possibilidades no mercado de trabalho futuro, que lhe darão uma possível ascensão social pelo conhecimento que possui”⁹ (p. 18).

Isso posto, a autora afirma que a qualidade do ensino pode se revelar como uma variável interveniente para o desejo na busca pelo conhecimento, e, nesse caso, a inibição do envolvimento pode ser retratada como um problema exclusivamente do seu aluno.

Para Rubinstein⁶, a queixa escolar é a manifestação de uma desarmonia que dá pistas para compreender o cenário no qual o protagonista está inserido. A referida instituição é suscetível a vários discursos que definem as relações entre o dizer e o fazer: a sociedade pede um tipo de escola e ao mesmo tempo busca atender ao pedido do grupo. Portanto, a queixa escolar pode-se configurar como uma desarmonia do projeto pedagógico e também como uma forma de discurso, entendido como uma linguagem compartilhada por um grupo de sujeitos. A partir disso, entende-se que a queixa escolar “é uma maneira de dizer que a aprendizagem organizada pelo projeto pedagógico educacional não ocorreu como foi idealizado”⁶ (p. 53).

Fernández⁴ então defende que, dentro do ambiente escolar, o sujeito seja construtor de seu próprio pensamento. No entanto, o impasse encontra-se no fato de que ao professor não é outorgada sua autoria; como promovê-la, então, ao aluno? Nessa perspectiva, a Psicopedagogia pode mobilizar o professor a se apropriar de suas singularidades reencontrando o prazer de ensinar para a promoção do desejo de aprender⁴ (p. 31).

A questão levantada é que as falhas das instituições podem repercutir direta e unicamente no sujeito e somente este é apontado como falho, ainda que ele possa ser o efeito de pilares desestabilizados do sistema escolar. Sendo assim, Weiss⁹ (p. 19) aponta que

[...] a escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada

para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aulas sob a forma de distorções do próprio ensino.

Para tal, um meio de isentar quaisquer instâncias dos problemas de aprendizagem seria apoiar-se na necessidade de uma explicação restrita ao orgânico, responsabilizando apenas a biologia do sujeito acerca de sua natureza falha. O diagnóstico clínico apossa-se de uma relevância dentro de um panorama que ele deveria compor apenas mais um aspecto, e não ser tomado como única verdade cabível e irrefutável.

Qual o significado do diagnóstico?

[...]

Não há muito o que fazer dentro dos limites de uma gaiola, seja ela feita com arames de ferro ou de deveres. Os sonhos aparecem, mas logo morrem, por não haver espaço para baterem suas asas. Só fica um grande buraco na alma, que cada um enche como pode. Assim, restava ao passarinho ficar pulando de um poleiro para outro, comer, beber, dormir e cantar. O seu canto era o aluguel que pagava ao seu dono pelo gozo da segurança da gaiola.

[...]

*O passarinho engaiolado*²⁵

No decorrer desse trabalho, apresentamos o papel do diagnóstico e nos preocupamos em pontuá-lo como uma parte do todo, mas que, quando determina quem é aquele sujeito, ele aprisiona. Por isso que uma das discussões que acompanha o percurso da Psicopedagogia e da escola é acerca desse diagnóstico clínico. Segundo o dicionário *on-line* Michaelis²⁶, o termo é definido como “qualificação dada por um médico a uma enfermidade ou estado fisiológico, com base nos sintomas ou sinais que observa”. Já o dicionário Silveira Bueno²⁷ (p. 256) refere-se ao substantivo como “conhecimento ou determinação de uma doença pelos seus sintomas; avaliação”.

Em ambas as definições aparecem palavras relacionadas à doença, levando-nos a refletir sobre a discussão dar-se em torno de dois aspectos. O primeiro é a ideia de que os problemas de aprendizagem estão associados a doenças e, portanto, as estratégias e ações sobre esse sujeito debruçam-se apenas após um laudo médico. O que nos conduz ao segundo aspecto em que Paín², referindo-se à necessidade de amplitude do olhar para o sujeito, discorre sobre o sujeito histórico, inserido em instituições como sociedade, família, escola, que também contribuem para a constituição desse sujeito.

Rubinstein⁸ reafirma a perspectiva de Paín² quanto ao diagnóstico clínico retirar do sujeito sua singularidade quando restringe-se olhar para apenas um aspecto de si, condicionando toda a complexidade de seu ser exclusivamente ao seu organismo.

Não somente em relação ao sujeito, mas também à conduta profissional, Rubinstein⁸ ressalta que o diagnóstico baseado em déficits e transtornos pode ser interpretado como uma das tantas lentes utilizadas para se olhar sobre os problemas de aprendizagem do sujeito. No entanto, alerta que não deve ser a principal ferramenta para nortear a conduta do psicopedagogo.

[...] Esses códigos/dicionários [códigos internacionais de doenças] identificam características gerais e específicas para as “doenças da aprendizagem”. Os códigos se fundamentam nas pesquisas científicas quantitativas feitas pela categoria profissional da área da saúde [...]. São importantes e podem complementar análises feitas pelos especialistas na área da aprendizagem. Como venho apontando, as várias lentes enquanto disciplinas colaboram para a compreensão e intervenção psicopedagógica da dificuldade de aprendizagem⁸ (p. 316, grifo nosso).

Dentro do cenário brasileiro, a discussão no âmbito político acompanha a do psicopedagogo quando diz respeito ao acordado em decisão executiva e a prática observada em algumas escolas públicas.

Em 2014, a Ministério da Educação lançou a nota técnica nº 04/2014²⁸, deliberando que, em escolas regulares, não haveria mais o condicionamento de laudo médico para a inserção do aluno nas propostas de intervenção da escola.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. [...] O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.²⁸ (p. 3).

A nota técnica nº 04/2014 declara ainda que exigir o diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, apenas para constar no Censo Escolar o público-alvo da educação especial e garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, “[...] denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.”²⁸ (p. 3).

Ao ter-se em vista essa mudança na legislação, Jerusalinsky & Lugon²⁹, em 2016, discorreram sobre o impacto dessa mudança para a inclusão desses sujeitos no âmbito escolar, uma vez que o laudo, “denominação de doença”, pode acabar por “discriminar a criança no próprio ato que seria para a sua inclusão!”.

Os diagnósticos classificatórios, o “nome da doença”, têm lamentavelmente ocupado um lugar absurdamente central no processo de escolarização de uma infinidade de crianças e adolescentes. Não passam, entretanto, de meras redescrições em termos técnicos mais ou menos rebuscados, sem qualquer valor explicativo ou preditivo sobre como se dará a

estruturação psíquica de uma criança. Quando o CID de um laudo substitui ou se agrega ao nome de uma criança (“o meu aluno autista”, como não raro ouvimos), corremos o grave risco de que a única forma de olhar para ela se dê a partir de um *spoiler de destinos*, de *premonições pinelianas* desde as quais se rouba o futuro porque, com um diagnóstico posto na condição de definir o ser, se inibe no presente da vida da criança qualquer esperança dos pais e dos professores de aposta em sua constituição. Precisamos investir em apostas que incluam narrativas abertas e em permanente construção sobre – e com – os sujeitos *aprendentes* que se farão progressivamente mais presentes nas escolas. A decisão do MEC, em sua nota técnica, é mais um passo nessa direção.²⁹

Os autores, portanto, discorrem de opinião semelhante à de Paín² quanto ao fato de que diagnósticos realmente restringem o sujeito a apenas uma condição de seu ser. Eles ainda avançam na discussão para como o sujeito pode ter seu progresso e futuro reduzidos em consequência disso.

Contudo, mesmo que a nota técnica tenha retirado a obrigatoriedade de um laudo, Soares et al.³⁰ pontuaram, na *Revista Digital Nova Escola*, que escolas da rede pública acabam por *exigir* o laudo médico como meio para conseguir recursos específicos e adaptações de metodologias, para a participação nas salas de Atendimento Educacional Especializados (AEE). A conduta, de acordo com o citado em matéria³⁰, é permitida por lei.

Desse modo, o que pode desprender-se sobre o diagnóstico é que, mesmo quando em perspectiva de outras profissões, ele reduz o sujeito a esse aspecto orgânico e condiciona-o a isso, desprezando sua singularidade, suas demais instâncias e estruturas. Quando trazemos essa questão para o sujeito e os problemas de aprendizagem, Paín² e Fernández³ reiteram a visão de que não existe somente uma causa e não há meios de olhar para esse sujeito através de uma única perspectiva.

Portanto, o objetivo fundamental do diagnóstico é investigar a amplitude do processo de aprendizagem e construir caminhos para que o sujeito se reconheça como autor de seu processo de aprendizagem. Assim sendo, é a compreensão global do psicopedagogo frente ao processo de aprendizagem do sujeito que fornecerá indícios acerca das ações necessárias para que o sujeito consiga se reconhecer então como autor de suas produções e conquiste patamares evolutivos na construção de sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, buscamos discorrer sobre o universo do diagnóstico como determinante das ações do sujeito e fazer-nos entender sobre o sujeito ser muito mais do que uma nomenclatura. O interesse em contribuir com a sistematização da produção científica acerca da temática foi disparada pelas experiências inquietantes das autoras em relação à exigência de um laudo médico que reduz o sujeito a uma terminologia. Mas, ao cursar a Psicopedagogia Clínica e Institucional, deparamo-nos com uma abordagem que considera o sujeito em suas relações e em sua totalidade e propõe novas formas de lidar com o processo de aprendizagem.

A temática trabalhada aqui ajudou-nos a compreender que o diagnóstico clínico é uma das tantas vertentes que podem ser consideradas na avaliação psicopedagógica, mas de forma alguma deve ser a única e tão menos deve ser a finalidade e condenação do processo do sujeito, como foram as ocorrências testemunhadas pela autora-professora. Ainda, para o âmbito da psicóloga social, pôde-se assimilar que as inserções nas quais o sujeito está são igualmente importantes para seus processos relacionais e podem exercer igual influência em seus sintomas, pois o sujeito aprendiz apresenta-se como o todo que é, tanto como ser humano, indivíduo e ser histórico.

Mesmo diante do recorte teórico feito nesse trabalho, para fins de conhecimento científico, faz-se importante salientar que a linha argumentativa desse estudo é passível de ampliação

para futuras discussões quanto à possibilidade de usufruir do diagnóstico clínico como meio para retirar do sujeito a solitária responsabilidade acerca do seu fracasso escolar.

Logo, entendemos que a avaliação psicopedagógica serve primeiramente para o sujeito, para que ele compreenda qual é a sua maneira de aprender e com isso se reconheça como um sujeito singular, sujeito autor de sua aprendizagem. Para que o sujeito possa se enxergar como autor e se emancipar, os profissionais que interagem com ele precisam conhecê-lo em sua totalidade para ajudá-lo a enxergar-se de outra maneira.

A compreensão acerca da maleabilidade do campo de atuação da Psicopedagogia para com a definição do objeto de estudo, o processo de aprendizagem, reflete diretamente no sujeito sobre quem o psicopedagogo intervém. Dizemos isso uma vez assimilado no decorrer desse trabalho que esse sujeito não apresenta apenas um aspecto de si diante da ocorrência de algum problema de aprendizagem ou fracasso escolar. Ele, mais do que em qualquer outro tempo-espaço, traz intrincado em um dito sintoma todas as relações resultantes de seu contexto sócio-histórico e singularidades.

Sabemos que, contemporaneamente, a escola ainda mantém um padrão rígido de aluno-padrão, o que reflete na manutenção do funcionamento familiar. É comum que as expectativas dos pais que recaem sobre seus filhos sejam de *performances* intelectuais de sucesso, porém, a não correspondência dessa expectativa é um momento de difícil enfrentamento, gerando complicações ainda maiores que imobilizam os padrões da relação familiar. Pensar sobre a família e a escola requer considerar os diversos e diferentes sistemas e suas relações, por isso, abordamos o pensamento sistêmico, que compreende que cada sistema é um todo e que as partes estabelecem ligações entre si.

À instância escolar pode ser atribuído o papel central para a inclusão e promoção da criação de espaços para os sujeitos, promovendo um local de intersecção entre sujeito coletivo e

social. No entanto, o que se tem encontrado é a tentativa de homogeneização dos alunos. Para melhor fomentar essa ideia, Amaro¹⁷ (p. 81) defende que a aprendizagem de conteúdo também deve implicar um “processo de construção cognitiva”. E este torna-se tão mais significativo conforme estiver mais ligado aos interesses e possibilidades de viver situações reais na vida de cada sujeito. A premissa é aquela em que a escola que acolhe a coletividade (e, portanto, a diversidade) empenha-se pela singularidade de cada sujeito.

Outro ponto que pode ser atribuído à escola nesse processo de emancipação do sujeito seria a mudança de perspectiva de seu papel enquanto propagadora de informação e habilidades técnicas. Essa mudança nas matrizes da aprendizagem, conforme Harari³¹ teoriza, seria o meio pelo qual o sujeito desenvolve habilidades generalizadas para a vida e para um futuro cheio de probabilidades. A instabilidade do futuro não precisaria então ser interpretada

como temor, mas como possibilidade, uma vez que esse cenário possibilitaria o manejo da reinvenção desse sujeito³¹.

Além das reflexões supracitadas e para fins ilustrativos, a atual conjuntura de pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 proporciona espaço para questionamentos quanto aos desafios enfrentados pelos profissionais da educação perante à realidade das aulas remotas. Aqui cabe apenas a reflexão sobre os alunos da educação básica: como esses alunos estarão emocional e cognitivamente no final desse período? A escola estará preparada para lidar com as defasagens oriundas desse período? Como as dificuldades dos alunos serão interpretadas pelas escolas?

Em suma, a Psicopedagogia é, pois, respaldo de intervenção importante para o sujeito tanto para entendê-lo na íntegra quanto para, em seu processo de compreensão acerca de sua identidade e integralidade, promover meios para localizá-lo em seu próprio espaço e ocupá-lo, integrando-o, dessa maneira, ao todo.

SUMMARY

Who is the psychopedagogical evaluation for?

This study aims to light up the role of Dynamic Psychopedagogy approach psychopedagogy evaluation, leading the learning comprehension to beyond the conceptions of reeducation, that goes beyond the fragmented frameworks of the diagnosed subject. Furthermore, the study elucidates a dissociation with the diagnostics and reports reductionist perspective which break, define the leaning-subject to a pathological character, leading to their experiences authorship of thoughts. In these circumstances, there are considered the relationship of learner subject insert on various systems, how they express, think, show their learning potential. The methodology is based on a reviewed-focused bibliographic research.

KEYWORDS: Dynamic Psychopedagogy. Psychopedagogy Evaluation. Learner Subject.

REFERÊNCIAS

1. Gil AC. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 1991. p. 63-81.
2. Paín S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 1985; p. 15-33.
3. Fernández A. A Inteligência Aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed; 1991. p. 37-53.
4. Fernández A. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artmed; 2001 [versão digital].
5. Ferrari M. Edgar Morin, o arquiteto da complexidade. Rev Online Nova Escola. São Paulo: Nova Escola; 2008 [acesso 2020 Jul 21]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1391/edgar-morin-o-arquiteto-da-complexidade>
6. Rubinstein E. A queixa escolar na atualidade. In: Rubinstein E. O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p. 51-71.
7. Rubinstein E. A presença da história na construção do estilo de aprendizagem. Estilos Clín. 2005;10(18):108-15 [acesso 2020 Jun 4]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a09.pdf>
8. Rubinstein E. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. Rev Psicopedag. 2017;34(105):310-9 [acesso 2020 Abr 21]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/08.pdf>
9. Weiss MLL. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2001; p. 15-39.
10. Shor I, Freire P. O que é "método dialógico" de ensino? O que é uma "pedagogia situada" e empowerment? In: Shor I, Freire P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1986. p. 64-76.
11. Freire P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987 [versão digital].
12. Barros M. O apanhador de desperdícios. In: Barros M. Memórias Inventadas. Rio de Janeiro: Alfaguara; 2018. O apanhador de desperdícios; p. 25.
13. Barbosa LMS. Sobre a psicopedagogia. In: Barbosa LMS. O projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba: Mont; 1998. p. 13-4.
14. Visca J. A racionalidade epistêmica e sua estrutura. In: Visca J. Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas; 1987. p. 77.
15. Petraglia IC. Complexidade e auto-ética. EccoS Rev Cient. 2000;2(1):9-17 [acesso 2020 Jul 20]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71520103.pdf>
16. Saint-Exupéry A. O Pequeno Príncipe. 48ª ed. Rio de Janeiro: Agir Editora; 2006.
17. Amaro DG. Desenvolvimento, aprendizagem e avaliação na perspectiva da diversidade. In: Galery A, org. A escola para todos e para cada um. São Paulo: Summus; 2017. p. 73-83.
18. Rosa JG. Grande Sertão: Veredas. (2), p. 24-5, [s.d]. [Ebook]. [acesso 2020 Ago 23]. Disponível em: <http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>
19. Bassedas E, Huguet T, Marrodán M, Oliván M, Planas M, Rossell M, et al. O diagnóstico psicopedagógico. In: Bassedas E, Huguet T, Marrodán M, Oliván M, Planas M, Rossell M, et al. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996. p. 24-44.
20. Sifuentes TR, Dessen MA, Oliveira MCSL. Desenvolvimento Humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. Psicol Teor Pesqui. 2007;23(4):379-86 [acesso 2020 Jul 28]. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/03.pdf>
21. Garcia I. O pensamento sistêmico como novo paradigma da ciência. [internet] InovaGov; 2018 [acesso 2020 Jul 28]. Disponível em: <http://inova.gov.br/pensamento-sistêmico/#:~:text=O%20pensamento%20sist%C3%AAmico%20%C3%A9%20uma,Descartes%2C%20Francis%20Bacon%20e%20Newton.&text=O%20pensamento%20sist%C3%AAmico%20inclui%20a%20interdisciplinaridade>
22. Gomes LB, Bolze DAS, Bueno RK, Crepaldi MA. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. Pensando Fam. 2014; 18(2):3-16 [acesso 2020 Jul 28]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n2/v18n2a02.pdf>
23. Macedo L. Dificuldades de Aprendizagem. In: Macedo L. Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed; 2005; p. 91-102.

24. Bondía JL. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev Bras Educ.* 2002; 19:20-8.
25. Alves R. O passarinho engaiolado. In: Alves R. *Teologia do cotidiano: meditações sobre o momento e a eternidade.* São Paulo: Olho d'água; 1994. p. 10-2.
26. Dicionário Michaelis Online. [acesso 2020 Jun 02]. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Diagn%C3%B3stico>
27. Bueno S. *Minidicionário da língua portuguesa.* Editora FTD: São Paulo; 2000, p. 256.
28. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial [internet]. Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Brasília: Ministério da Educação; 2014 [acesso 2020 Jun 4]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
29. Jerusalinsky J, Lugon R. Inclusão sem laudo é um direito da criança! Estadão online. 2016 Ago 9 [acesso 2020 Jun 4]. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/inclusao-sem-laudo-e-um-direito-da-crianca/>
30. Soares W, Annunciato P, Cassimiro P. Por trás do laudo existe um aluno. *Rev Online Nova Escola.* 305. São Paulo: Nova Escola; 2017 [acesso 2020 Jun 4]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9002/por-tras-do-laudo-existe-um-aluno>
31. Harari YN. Educação: a mudança é a única constante. In: Harari YN. *21 lições para o século 21.* Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras; 2018. p. 319-30.

Trabalho realizado no Centro Universitário Hermínio Ometto/UNIARARAS, Departamento de Educação, Araras, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

Artigo recebido: 27/2/2021

Aprovado: 18/5/2021 ■