

UNESP 
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DÉBORA NOGUEIRA TOMÁS

**O TRATO COM A QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-
CULTURAL**



ARARAQUARA/SP
2022

DÉBORA NOGUEIRA TOMÁS

**O TRATO COM A QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-
CULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof^a. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Coorientador: Prof^a. Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões

ARARAQUARA/SP
2022

T655t

Tomás, Débora Nogueira

O trato com a queixa escolar na educação infantil em um sistema municipal de ensino : uma análise histórico-cultural / Débora Nogueira Tomás. -- Araraquara, 2023

177 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini

Coorientadora: Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões

1. Queixa escolar. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Educação infantil. 4. Materialismo histórico-dialético. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DÉBORA NOGUEIRA TOMÁS

O TRATO COM A QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Coorientadora: Profa. Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões

Data da defesa: 30 de novembro de 2022.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana Campregher Pasqualini
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dra. Elisa Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dra. Adriana de Fátima Franco
UEM – Universidade Estadual de Maringá

Membro Titular: Prof.^a Dra. Cassiana Magalhães
UEL – Universidade Estadual de Londrina

Membro Titular: Prof.^a Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
PUC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

**À minha avó Sebastiana (*in memoriam*) e
à minha mãe Maria Helena.**

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o percurso do doutorado, vivenciamos um contexto de retrocesso político e de direitos humanos, aumento da desigualdade, do desmonte deliberado da ciência e da educação pública, que foram agravados pela crise sanitária de nível mundial que provocou um cenário de isolamento social. Foram tantos fatores que acarretaram situações de angústia e sofrimento psíquico, assim, foi extremamente valioso saber que em meio ao caos, existem pessoas tão queridas que mesmo longe fisicamente ajuda a superar e lutar por uma sociedade igualitária.

Tive o privilégio de contar com pessoas muito especiais nestes quatro anos e registro aqui o meu carinho e meus agradecimentos:

À Juliana Campregher Pasqualini, minha querida orientadora, sou grata por sua confiança, por tudo que me ensinou, muito além dos estudos. Obrigada por ser exemplo de ser humano, por estar presente mesmo nos momentos difíceis e por partilhar comigo sua experiência e o compromisso de lutar por condições de vida mais justas para todos.

À professora Lígia Márcia Martins, pelos ensinamentos desde quando cursei sua disciplina como aluna especial, suas aulas me transformaram, me possibilitaram encontrar explicações para aquilo que já era sentido e experienciado e, desde então, vivo com a certeza da necessidade de lutarmos por uma educação que transforme o ser humano.

À minha coorientadora Larissa Bulhões, que gentilmente partilhou seus conhecimentos e me ajudou em momentos fundamentais desta tese.

À professora Adriana Fátima Franco, pelas contribuições na banca de qualificação, que foram imprescindíveis para a continuidade desta pesquisa, e por aceitar compor a banca de defesa da tese.

À professora Celia Regina da Silva, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

Às professoras Elisa Barbosa, Cassiana Magalhães e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha por aceitarem compor a banca avaliadora desta tese.

Aos companheiros do Grupo de Orientação Coletiva, nossos encontros, mesmo virtuais foram de grande contribuição para que eu pudesse construir este trabalho. Obrigada, por serem minha base de estudos, por me transformarem.

Aos colegas de pós-graduação, pelas profícuas discussões nas aulas, por compartilhar almoços, cafés e a vida nestes quatro anos de caminhada. Obrigada pelo

crescimento e conhecimento que cada um me trouxe, pelos momentos de descontração em meio a estudos tão difíceis, pelo apoio e carinho mesmo à distância.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, aos funcionários e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

À equipe de educação infantil do município pesquisado, em especial as supervisoras, professoras e a psicopedagoga que gentilmente aceitaram participar das entrevistas, obrigada pela acolhida, auxílio e colaboração nesta jornada.

À toda minha família, pela compreensão das minhas ausências e mais ainda, obrigada pelos momentos de descontração que passei com vocês, tão necessários neste caminho, sou grata por cada reunião, viagem, festas, risadas que me proporcionaram leveza e energia para seguir.

Ao meu companheiro Neto, minha gratidão pelo o amor e a ajuda no cuidado com nossos filhos, pela paciência por inúmeras vezes que precisei me ausentar para estudar e por superar os momentos de estresse.

Aos meus filhos Carolina e Lucas, crianças doces e compreensivas que com 8 e 6 anos de idade, passaram meses me perguntando: “Mamãe, já está terminando seu doutorado?” E a quem, desde cedo tive que ensinar que os estudos nunca terminam...

Aos meus sogros Rosa e Florisvaldo, pelas incansáveis e incontáveis ajuda, a vocês todo o meu carinho e admiração.

As amigas de infância, amigas desde sempre e para sempre, que se fizeram presente de diferentes maneiras todos esses anos.

Aos amigos e professores do curso de Pedagogia e Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos - Unifeb, pelos momentos que compartilhamos nossas experiências, dúvidas e certezas, obrigada pela escuta e trocas tão significativas.

À amiga Karyn Meyer, pelo companheirismo, pelas discussões teórico-práticas, pelo acolhimento em Araraquara, por sonhar comigo e participar de cada etapa da conquista do doutorado.

Tantas outras pessoas que passaram e me ajudaram de alguma maneira, seja com uma conversa informal, seja nas aulas inquietantes e na indicação de materiais a serem pesquisados, e que não é possível citar neste espaço, enfim, o que está aqui é resultado de um esforço coletivo no qual vocês foram as figuras centrais.

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural,
Nada deve parecer impossível de mudar.
Bertolt Brech*

*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.
Lev Vigotski*

RESUMO

Este estudo se debruça sobre a temática da queixa escolar na educação infantil, com o objetivo investigar o seu percurso, desde sua identificação até sua ressonância no trabalho pedagógico pela mediação de laudos e diagnósticos. Reconstituímos a lógica institucional do trato dado a queixa escolar em um sistema educacional de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, buscando identificar os personagens envolvidos (profissionais, cargos), dispositivos institucionais (formulários, material apostilado, orientações realizadas) e concepções sobre o desenvolvimento e o não aprender que sustentam as ações e decisões diante das dificuldades no processo de escolarização. Com a tese de que a organização do ensino, bem como as concepções de desenvolvimento se apresentam como condicionantes do processo de produção da queixa escolar, a investigação foi movida por algumas indagações: Como o processo de patologização da infância vem sendo construído no contexto particular da educação infantil? Com base em quais razões a criança, já na educação infantil, é encaminhada com queixa escolar? Qual a percepção dos professores e da escola ante os laudos dos profissionais de saúde? Para tanto, realizamos uma pesquisa documental com o levantamento e análise laudos e relatórios das crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, matriculadas em todas as unidades escolares municipais, bem como formulários de encaminhamento da criança com queixa. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais educação infantil, sendo: duas supervisoras, quatro professoras e uma psicopedagoga, com intuito de analisar a compreensão destas sobre concepções de desenvolvimento, transtornos da infância, medicalização e a prática pedagógica. Tendo como principais referenciais teóricos o materialismo histórico-dialético e a psicologia histórico-cultural, essa ação metodológica permitiu delinear o trato dado ao fenômeno da queixa escolar à luz do que relatam os sujeitos envolvidos em seu movimento de identificação, formalização, encaminhamento e desdobramentos. Evidenciamos que os encaminhamentos de queixa escolar envolvem principalmente crianças entre três e quatro anos, e expressam condutas infantis idealizadas pelos adultos, mas que não são coerentes com o desenvolvimento real da criança nesta faixa etária, aparece como queixa escolar: desinteresse em realizar as atividades/ não fazer as atividades com capricho, dificuldade para escrever e pintar, comportamento desafiador; teimosia; comportamentos inadequados; desatenção; agitação, sendo tais comportamentos justificados ora pelo contexto familiar ora por problemas individuais e inatos da criança, o que pressupõe a incompreensão do próprio desenvolvimento infantil e a atividade dominante da criança no período pré-escolar. Na experiência concreta da educação infantil, coexiste o discurso espontaneísta sobre o desenvolvimento e a prática neo-tecnicista, uma vez que, o planejamento pedagógico, enfatiza atividades que visam a alfabetização por meio de escrita de letras e números, seja no sistema apostilado seja nas folhas de atividades complementares confeccionadas pelas próprias professoras, isto indica que atividade docente, assim como a atividade discente, é mecânica, automatizada, esvaziada de sentido e significado, restando as professoras a ideia que o trabalho pedagógico deve ser feito pela experiência e pelo amor. Outro achado da pesquisa foi a normatização da psicopedagogia enquanto profissão no município, com a função de avaliar as crianças encaminhadas e orientar professores e familiares, no entanto, isso é feito por meio de uma concepção afirmativa dos transtornos e da patologização da infância. Coloca-se em pauta o papel destes profissionais na escola, que tanto pode contribuir para a emancipação humana como para o processo perverso de culpabilizar as crianças e suas famílias diante de um contexto social que segrega e exclui. Constatamos que o ambiente escolar e a prática pedagógica estão contribuindo para a produção e manutenção da queixa, uma vez que não há a compreensão de que são os processos educativos que fazem a criança avançar no seu desenvolvimento. Concluímos que quanto maior compreensão os professores, e demais profissionais da educação, tiverem sobre o desenvolvimento humano e utilizar de recursos didáticos pautados em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, qualitativamente maior serão as situações de ensino e aprendizagem dos alunos, e não restará espaço para queixas escolares que individualizam a criança ou suas famílias.

Palavras-chave: Queixa escolar, Educação infantil, Psicologia histórico-cultural, Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT

This study focuses on the theme of school complaints in early childhood education, aiming to investigate its course, from its identification to its resonance in the pedagogical work through the mediation of reports and diagnoses. We reconstructed the institutional logic of the treatment given to school complaints in an educational system of a small city in the countryside of São Paulo State, trying to identify the characters involved (professionals, positions), institutional devices (forms, handouts, guidelines) and conceptions about development and not learning that sustain the actions and decisions in face of difficulties in the schooling process. With the thesis that the organization of teaching, as well as the conceptions of development are presented as conditioning factors of the production process of the school complaint, the investigation was driven by some questions: How has the process of pathologizing childhood been built in the particular context of early childhood education? Based on what reasons the child, already in early childhood education, is referred with a school complaint? What is the perception of teachers and the school when facing the reports of health professionals? To do so, we carried out documental research with the survey and analysis of reports of children aged 4 to 5 years old, enrolled in all municipal school units, as well as forms of referral of children with complaints. We also carried out semi-structured interviews with child education professionals: two supervisors, four teachers and one psychopedagogue, in order to analyze their understanding about conceptions of development, childhood disorders, medicalization and pedagogical practice. Having as main theoretical references the historical-dialectical materialism and the historical-cultural psychology, this methodological action allowed us to delineate the treatment given to the school complaint phenomenon in the light of what the subjects involved report in its identification, formalization, referral and unfolding movement. We evidenced that the school complaint referrals mainly involve children between three and four years old, and express children's behaviors idealized by adults, but that are not coherent with the real development of the child in this age group, appears as a school complaint: disinterest in performing the activities/not doing the activities capriciously, difficulty in writing and painting, challenging behavior; stubbornness; inappropriate behaviors; inattention; restlessness, with such behaviors being justified either by the family context or by individual and innate problems of the child, which presupposes the lack of understanding of child development itself and its dominant activity of the child in the preschool period. In the concrete experience of early childhood education, the spontaneous discourse on development and the neo-technical practice coexist, since the pedagogical planning emphasizes activities aimed at alphabetization through writing letters and numbers, either in the apostilled system or in the supplementary activity sheets made by the teachers themselves, this indicates that the teaching activity, as well as the students' activity, is mechanical, automated, emptied of sense and meaning, leaving the teachers with the idea that the pedagogical work should be done by experience and love. Another finding of the research was the standardization of psychopedagogy as a profession in the municipality, with the function of evaluating referred children and guiding teachers and families, however, this is done through an affirmative conception of disorders and pathologizing of childhood. The role of these professionals at school is put into question, which can contribute to human emancipation as well as to the perverse process of blaming children and their families in a social context that segregates and excludes. We found that the school environment and the pedagogical practice are contributing to the production and maintenance of the complaint, since there is no understanding that it is the educational processes that make the child advance in its development. We conclude that the better understanding teachers and other educational professionals have about human development and the use of didactic resources based on scientific, artistic and philosophical knowledge, the qualitatively better the teaching and learning situations of the students will be, and there will be no room for school complaints that individualize the child or their families.

Keywords: School complaint, Early childhood education, Historical-cultural psychology, Historical-dialectical materialism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Profissionais entrevistadas	75
Tabela 2 Crianças do Jardim I e II no sistema municipal de ensino em 2021.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Descrição dos cargos das “Supervisoras de Educação Infantil”	70
Quadro 2 Descrição do cargo do profissional de psicopedagogia	72
Quadro 3 Crianças com laudos de profissionais de Saúde e Educação	93
Quadro 4 Recorte das orientações da psicopedagoga Ana.....	104

LISTA DE FIGURA

Figura 1 Recorte do Protocolo de Encaminhamento	84
Figura 2 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 - 1º Bimestre (Livro do Aluno)	134
Figura 3 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 - 2º Bimestre (Livro do Aluno)	135
Figura 4 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 -3º Bimestre (Livro do Aluno)	136
Figura 5 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 - 4º Bimestre (Livro do Professor).....	137
Figura 6 Recorte de atividades produtivas confeccionadas pela professora Maria.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação e Pais e Amigos do Excepcional

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – 10ª edição

DBD – *Disruptive Behavior Disorders*

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SNAP-IV – *Swanson, Nolan and Pelham-IV*

PIB – Produto Interno Bruto

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD – Transtorno Opositor Desafiante

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO	18
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA: PERSPECTIVA CRÍTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL....	27
1.1 Ciência psicológica e queixa escolar	28
1.2 A perspectiva crítica na psicologia escolar	30
1.3 Psicologia escolar crítica, materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural	32
1.4 Psicologia histórico-cultural: fundamentos e proposições.....	35
1.5 Psicologia histórico-cultural: conceitos fundamentais	42
1.6 A queixa escolar à luz da psicologia histórico-cultural.....	47
1.7 Idade pré-escolar: ensino e desenvolvimento.....	52
2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: CONTEXTO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, SUJEITOS DA PESQUISA E MATERIAL ANALISADO.....	62
2.1 O contexto da pesquisa: caracterização geral do município e do sistema de ensino municipal.....	62
2.1.1 O campo da pesquisa: estrutura e funcionamento do sistema municipal de ensino	64
2.2 Procedimentos metodológicos.....	69
2.2.1 Entrevistas: os sujeitos da pesquisa.....	69
2.3 A Pesquisa documental.....	76
3 “TAL CRIANÇA ESTÁ COM PROBLEMA”: DA EMERGÊNCIA AOS DESDOBRAMENTOS DA QUEIXA ESCOLAR.....	79
3.1 O emergir da queixa e seu encaminhamento inicial	79
3.2 A formalização da queixa: Protocolo de Encaminhamento	81
3.3 A avaliação psicopedagógica	84
3.4 Envolvimento da família e encaminhamento ao sistema de saúde.....	90
3.5 Um olhar sobre os laudos e relatórios	92
3.6 Caminho de volta: o influxo do diagnóstico na sala de aula.....	102
3.7 Quando a medicação entra em cena	106

3.8 A contradição aparece: receios e discordância em torno do diagnóstico e da medicação.....	109
3.9 Síntese preliminar dos resultados da pesquisa de campo	111
3.10 Apontamentos sobre a psicopedagogia	114
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ANÁLISE DO TRATO COM A QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	118
4.1 Hipóteses explicativas da queixa escolar apresentadas pelos sujeitos da pesquisa: relação entre produto e processo.....	118
4.2 Relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento: concepções e práticas	125
4.3 Prática pedagógica e a atividade da criança.....	131
4.4 Em pauta: o jogo protagonizado.....	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES	168
ANEXO	174

APRESENTAÇÃO

A problemática investigada nesta pesquisa começou a ser delineada a partir de minha prática como psicóloga na educação escolar pública.

Desde a graduação, temáticas envolvendo psicologia e educação me interessavam, assim como os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural. Ao efetivar-me no cargo de psicóloga fui alocada para trabalhar na Secretaria Municipal de Saúde. No município em que trabalho não há o cargo de psicólogo(a) na Educação, e as psicólogas que atuam nas unidades escolares são cedidas pela Secretaria Municipal de Saúde. Após muita insistência para poder atuar na Educação, ficou acordado que eu poderia dividir a carga horária entre o trabalho clínico na saúde e o trabalho de psicologia nas unidades escolares municipais.

Tal configuração corrobora com a ideia de otimizar os serviços públicos, porém ignora as especificidades teóricas e práticas dos profissionais de psicologia em cada política pública. Nestas circunstâncias, demais profissionais de educação desconhecem os fazeres e saberes da psicologia no contexto escolar, e acreditam que cabe ao psicólogo o atendimento clínico na educação.

Desde o primeiro contato com a Secretaria de Educação, já me foi esclarecido que a expectativa em relação ao trabalho do profissional de psicologia consistia em avaliar a queixa escolar, auxiliando os diagnósticos para a inclusão nas salas de Atendimento Educacional Especializado, produzindo laudos e encaminhamentos para profissionais de saúde.

Compreendendo que o trabalho de psicologia no contexto escolar não se restringe à Educação Especial, percebi que seria fundamental lutar para transformar concepções relacionadas tanto à queixa escolar como ao saber psicológico na escola. Eu identificava um desconhecimento em relação às demandas da psicologia e os múltiplos fatores a serem considerados que vão desde a formação do professor e do psicólogo, até o sistema social e escolar que resolve suas dificuldades pela via do laudo e da medicação da vida.

Assim, diante do sistema escolar que exige laudos, rótulos revestidos de diagnóstico, e que medicaliza a criança, enquanto psicóloga, propus-me a desenvolver trabalhos de formação profissional, grupos de família, dentre outras iniciativas, mas não encontrei abertura por parte da coordenação de Educação Especial à qual eu estava subordinada. Isso me fez buscar cada vez mais fundamentos teórico-metodológicos para

sustentar o posicionamento crítico em relação ao trabalho do psicólogo, do professor e sobre a patologização da educação.

Procurei o conhecimento produzido na academia para combater as formas estruturais e institucionais, no meu contexto partícula de trabalho, que formatam a atuação do psicólogo na educação: o atendimento clínico, higienista, de concepção organicista, biologizante. Ao mesmo tempo em que me aprofundava nos estudos, comecei a receber encaminhamentos para avaliação psicológica de um número cada vez maior de crianças matriculadas na educação infantil, com menos de seis anos, principalmente com queixas comportamentais. Essas prospecções resultaram na elaboração de um projeto de doutorado que versava sobre a queixa escolar na educação infantil e a formação de professores.

As angústias geradas pelo trabalho na Educação fizeram com que eu me distanciasse do cargo de psicóloga na Secretaria Municipal de Educação, retornando para a Secretaria de Saúde assim que fui aprovada no processo seletivo do doutorado, na tentativa de realizar a pesquisa de campo na educação infantil, no entanto, posteriormente o município não aceitou participar da pesquisa e tive que procurar um município vizinho pra realizar a pesquisa.

Contra as explicações individualizantes, biologizantes, que naturalizam e patologizam o desenvolvimento humano e se expressam desde a educação infantil, só consegui encontrar um caminho consistente e que norteia mudanças estruturais na sociedade a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Portanto, este estudo representa minha singela colaboração na tentativa de enfrentar esse cenário que desqualifica a educação escolar, subestimando seu papel promotor de desenvolvimento humano, ao submetê-la a pareceres legais e a diagnósticos de profissionais de saúde que expressam uma concepção de ser humano que serve à sustentação de uma sociedade injusta e excludente como a que vivemos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se debruça sobre a temática da queixa escolar na educação infantil. Trata-se de um estudo iniciado no ano de 2018, dois anos após o golpe de Estado no país que culminou no *impeachment* da presidente da república, marcando uma era de reformas ultraliberais¹ nas políticas públicas com retrocessos incalculáveis em diversos segmentos sociais. Dentre tais retrocessos, podemos destacar: a lei do teto fiscal que congela as despesas públicas em saúde e educação por 20 anos, e a reforma trabalhista que, com a "justificativa" de trazer investimento e trabalho, na realidade avançou contra os direitos conquistados pelos trabalhadores por meio de muita luta. A situação do país se agravou com as eleições presidenciais de 2018, quando foi eleito um governo de ultradireita, conservador e alinhado às ideias fascistas.

Passamos por um momento histórico intrigante, confuso, problemático, de lutas e luto: um contexto marcado por um levante de *fake news*, compondo um cenário de obscurantismo, fanatismo político e religioso, postura negacionista ante questões sociais e ambientais, fortalecimento do discurso armamentista, aumento da violência, do desemprego e da miséria.

No Ministério da Educação, além da homologação do documento norteador das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que coloca como obrigatória a pedagogia das competências na elaboração do currículo da Educação Básica, tivemos que enfrentar uma “*militância ideológica contra universidades públicas, seus professores e alunos, além da postagem, nas redes sociais, de falas agressivas e indecorosas contra pessoas e instituições que o ‘fake ministro’ considerasse esquerdista*” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p.2).

Se a situação política, social, econômica e educacional já causava grandes angústias e preocupações, tal panorama desolador veio a se agravar no início do ano de 2020, quando a população mundial passou a enfrentar a maior crise sanitária da história

¹ Termo utilizado para um amplo conjunto e propostas político-econômicas e ideológicas, deriva de uma radicalização dos preceitos do liberalismo clássico, implementada pela burguesia para solidificar patamares ainda mais agressivos de expropriação e exploração da classe trabalhadora, uma vez que a agenda ultraliberal compreende as relações sociais capitalistas como naturais ou eternas, assim o Estado deve interferir minimamente ou nada nas políticas sociais e o mercado deve funcionar livremente. Ver: FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo**. Teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

da humanidade – com a pandemia de Covid-19², doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, identificado pela primeira vez em dezembro de dois mil e dezenove, em Wuhan, na China.

Este agente viral causa uma doença que se assemelha à gripe, com sintomas como tosse e febre, porém tem a capacidade de afetar drasticamente o sistema respiratório, podendo levar a pessoa infectada a óbito. Uma vez que sua transmissão acontece por meio de contato interpessoal, foi preciso acatar diversas medidas de controle da proliferação viral em escala mundial, como o isolamento social e mudanças nos ambientes de trabalho e educação que passaram da modalidade presencial para a remota.

Na contramão da Organização Mundial da Saúde (OMS) que buscou medidas para normatizar e orientar um isolamento social como forma de prevenir a contaminação e disseminação desenfreada do vírus, no Brasil, o governo federal insistiu por diversas vezes que era “só uma gripezinha”³, bem como na divulgação de tratamentos precoces que se mostraram ineficientes⁴. A campanha presidencial negacionista, contra as medidas de isolamento social, contra a ciência e a vacinação, aliadas a outras medidas socioeconômicas, teve como consequência o agravamento da crise política, social e de saúde no país, uma vez que colocou em pauta interesses particulares de empresários e políticos. A população, majoritariamente a classe trabalhadora, sofreu com altos índices de internação hospitalar, quando havia leitos, e muitas pessoas morreram.⁵

Diante desse cenário, cada Estado brasileiro passou então a determinar e estabelecer suas próprias medidas de distanciamento social para tentar estabilizar e minimizar as altas taxas de contágio e não haver o colapso das redes de saúde. No Estado de São Paulo, no qual se realizou esta pesquisa, o Governo Estadual estabeleceu quarentena em meados de março de 2020 e instituiu o Plano São Paulo⁶ em todos os 645 municípios do Estado. Assim, as regiões e cidades eram classificadas periodicamente de acordo com o número de infectados, internações e óbitos.

² Uma enfermidade se torna uma pandemia quando atinge níveis mundiais, ou seja, quando determinado agente se dissemina em diversos países ou continentes, usualmente afetando um grande número de pessoas, segundo a Organização Mundial de Saúde.

³ 'Gripezinha': leia a íntegra do pronunciamento de Bolsonaro sobre covid-19... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm?cmpid=copiaecola>

⁴ FALAS DE BOLSONARO SOBRE 'TRATAMENTO PRECOCE' FEREM REGRAS DE REDES SOCIAIS, MAS SEGUEM NO AR. VEJA MAIS EM [HTTPS://WWW.AOSFATOS.ORG/NOTICIAS/FALAS-DE-BOLSONARO-SOBRE-TRATAMENTO-PRECOCE-FEREM-REGRAS-DE-REDES-SOCIAIS-MAS-SEGUEM-NO-AR/](https://www.aosfatos.org/noticias/falas-de-bolsonaro-sobre-tratamento-precoce-ferem-regras-de-redes-sociais-mas-seguem-no-ar/)

⁵ Até dezembro de 2021, os números de infectados e mortes por COVID -19 no Brasil são desoladores: mais de 22 milhões de infectados e mais de 620 mil óbitos. Saiba mais em: <https://covid.saude.gov.br/>

⁶ Veja mais em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>

A quarentena iniciou com a determinação do fechamento geral de serviços e ambientes com circulação de pessoas, sendo que só poderiam abrir os serviços considerados essenciais como farmácias, supermercados e postos de combustíveis. As instituições escolares não entraram no quadro de serviços essenciais no ano de 2020. Seu funcionamento passou a acontecer de modo remoto, ou seja, alunos e professores não foram para a escola, ficaram, pois, desenvolvendo as atividades escolares em casa, o que gerou grande impacto na rotina pessoal e no próprio formato do ensino e aprendizagem escolar.

Em janeiro de 2021, começou o processo de imunização da população com a vacina contra COVID-19 e no final de março de 2021, as instituições escolares passam a ser consideradas pelo governo do Estado de São Paulo como serviços essenciais, porém a imunização para os professores da Educação Básica no Estado só aconteceu nos meses de junho, julho e agosto de 2021⁷.

O fato é que a pandemia acarretou a maior interrupção da história da educação mundial, e no Brasil, que já tinha sérios problemas quanto à estrutura escolar e inúmeros desafios referente aos conteúdos e formas de ensinar, ocorreu uma intensificação dos problemas escolares.

Anteriormente ao advento da pandemia da Covid-19, este estudo previa um trabalho de campo, com grupo focal de professores de educação infantil em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Com a interrupção das atividades presenciais a partir de março de 2020, com retomada gradual apenas a partir de julho de 2021 – com rodízio de alunos e uma reorganização das atividades pedagógicas, como por exemplo, os HTPCs⁸ passando a acontecer de maneira individual ou seguindo o formato remoto, impôs-se a necessidade de revisão da proposta original de investigação.

O projeto de pesquisa inicial, denominado Educação Infantil e Medicalização: reflexões sobre o desenvolvimento humano e o trabalho educativo (aprovado pelo comitê de ética com o número CAAE 25733519.0.0000.5400), visava identificar possíveis relações entre patologização/medicalização de crianças no contexto de educação infantil e concepções de desenvolvimento aliadas à organização do ensino. Para tanto, foi

⁷ Neste período já havia vacina no mundo, mas chegou ao Brasil tardiamente, foi neste período também o maior índice de mortalidade e contaminação durante a pandemia. Para saber mais: <https://covid.saude.gov.br/>

⁸ Horário de Tempo Pedagógico Coletivo – objetiva reunir professores e coordenadores para planejamento de aula, discussões, análise e proposições de soluções visando atender as necessidades educacionais.

formado um grupo focal com 10 professores de crianças de Jardim I e II⁹ (responsáveis pelas crianças de 4 e 5 anos de idade), para discutir temas como: concepção histórico-cultural de desenvolvimento; especificidades de desenvolvimento infantil e o estudo sobre periodização e a atividade guia; relações entre educação escolar e o desenvolvimento (conteúdo-forma-destinatário). No formato presencial, anterior a pandemia, foram realizados dois encontros, em fevereiro e março.

Com o início da quarentena, os encontros do trabalho de campo foram suspensos, e após verificar a impossibilidade de retorno do grupo focal de professores, o projeto de pesquisa foi reformulado.

Ao buscar maneiras de adaptar a proposta de investigação ante as condições adversas com que nos deparamos e traçar caminhos para continuar a pesquisa tendo como **objeto** a queixa escolar na educação infantil, reorganizamos o trabalho de campo. Estabelecemos como nosso **objetivo** investigar o trato da queixa escolar na etapa de educação infantil em um sistema municipal de ensino, caracterizando o percurso da queixa escolar desde sua emergência até sua ressonância no trabalho pedagógico pela mediação de laudos e diagnósticos.

Ressaltamos que nosso problema se refere ao contexto particular da educação infantil, que capta tendências singulares do município pesquisado, porém essa singularidade nos permite refletir sobre questões históricas e culturais postas na sociedade como um todo, o que, por outro lado não significa que os dados que apresentados são absolutos, visto que há contra tendências e outras possibilidades de trato a queixa escolar e do próprio trabalho pedagógico.

Para tanto, nos esforçamos por reconstituir a lógica institucional que rege o percurso da queixa escolar nesse sistema educacional, identificando os caminhos, os personagens envolvidos (profissionais, cargos), dispositivos institucionais e concepções sobre o desenvolvimento e o não aprender que sustentam as ações e decisões diante das dificuldades no processo de escolarização.

A queixa escolar é um fenômeno cada vez mais em evidência na sociedade, e se caracteriza pelas dificuldades de aprendizagem ou no processo de escolarização dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica (CUNHA; DAZZANI; SANTOS; ZUCOLOTO; 2016).

⁹ No município pesquisado utiliza-se a nomenclatura Jardim I e II para designar o grupo etário de crianças entre 4 e 5 anos, correspondente à Pré- Escola (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017), cuja faixa etária passou a ser obrigatória com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a).

Uma vez que esta queixa é identificada pelos profissionais de educação, Santos, Pereira e Negreiros (2019) pressupõem que:

Uma das suspeitas para tal quadro, é que talvez isso seja fruto dos problemas encontrados pelo professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, entrando em um estado de espírito em que seja necessário centrar o problema em deficiências intrínsecas do aluno, encaminhando crianças que eles mesmos pré-diagnosticam. Contudo, são patentes os estudos que vêm comprovando que boa parte dessas dificuldades estão relacionadas a outras variáveis, como o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho dos escolares (p. 27).

A investigação foi movida por algumas indagações: Como o processo de patologização da infância vem sendo construído no contexto particular da educação infantil? Com base em quais razões a criança, já na educação infantil, é encaminhada com queixa escolar? Quais recursos são utilizados pela escola antes de encaminhar a criança para profissionais de saúde? Qual a percepção dos professores e da escola ante os laudos dos profissionais de saúde? Como a avaliação psicológica ou psicopedagógica acontece? Como os laudos de outros profissionais influenciam o trabalho educativo?

Ao buscar caracterizar o tratamento dado à queixa escolar e sua conseqüente medicalização na educação infantil, investigando como os laudos e diagnósticos de outros profissionais podem impactar a organização e sistematização do trabalho do professor, objetivamos identificar possíveis relações entre patologização/medicalização de crianças e concepções de desenvolvimento; investigar e analisar a compreensão dos profissionais de educação sobre a prática de ensino, desenvolvimento infantil e problemas de escolarização e contribuir para a formação docente e para mudanças no âmbito didático-pedagógico.

Para tanto, duas frentes de investigação foram delineadas. Primeiramente, a realização de uma pesquisa documental, com o levantamento e análise de **laudos e relatórios das crianças matriculadas nas salas de Jardim I e II** no ano letivo de 2021, em todas as unidades escolares municipais. O levantamento desse material envolveu a realização de visitas às unidades escolares; possivelmente devido à suspensão das atividades presenciais nas escolas, tivemos dificuldade de encontrar documentos referentes aos anos de 2020 e 2021, o que nos levou a estabelecer como critério de seleção **laudos emitidos entre os anos de 2018 e 2021**, confeccionados tanto por profissionais de saúde como de educação, presentes nos prontuários das crianças.

A análise documental nos forneceu dados quantitativos iniciais acerca das crianças matriculadas nas turmas de Jardim I e II que realizavam algum tratamento em

saúde (acompanhamento por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, dentre outros) e/ou faziam uso de medicação neurológica/psiquiátrica¹⁰.

Além dos laudos e relatórios de profissionais de saúde e educação responsáveis por avaliar a queixa escolar, também buscamos analisar os dispositivos que materializam e validam a condição de queixas dos processos de escolarização, como **formulários de encaminhamento da queixa** (Anexo 1), escalas utilizadas na caracterização de supostos transtornos comportamentais e/ou de aprendizagem que são utilizados no sistema municipal e **orientações psicopedagógicas fornecidas aos professores**, refletindo sobre como este processo repercute na sala de aula e na organização do ensino.

A segunda frente de investigação envolveu a realização de **entrevistas**. Tendo a intenção de investigar e analisar a compreensão dos profissionais de educação sobre concepções de desenvolvimento infantil, transtornos da infância e a prática pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas supervisoras da Educação Infantil, quatro professoras de turmas do Jardim I e II e uma psicopedagoga, já que este cargo foi encontrado na reforma administrativa municipal com funções específicas como será exposto no decorrer deste estudo.

Essa ação metodológica permitiu delinear o trato dado ao fenômeno da queixa escolar à luz do que relatam os sujeitos envolvidos em seu movimento de identificação, formalização, encaminhamento e desdobramentos.

Com base nesse referencial teórico, asseveramos que a sistematização do ensino deve ser a chave para compreender e enfrentar o fenômeno da queixa escolar, e promover o desenvolvimento da consciência humana. Considerando a produção da queixa na educação infantil como um fenômeno multideterminado, defendemos a tese que **concepções de desenvolvimento e o modo de organização do ensino se apresentam contribui para a produção de queixas, encaminhamentos, laudos e o processo de patologização**. Num movimento dialético também é possível constatar que mudanças na organização do ensino, espaços de discussão didático-pedagógicos e de concepção de desenvolvimento humano e de sociedade podem corroborar com a diminuição da queixa escolar. Nesse sentido, tanto a ausência de compreensão sobre desenvolvimento, como o

¹⁰ Vale observar que, como ficará evidente ao longo da exposição dos resultados da pesquisa, os dados obtidos se referem apenas aos documentos que os familiares entregaram na escola, e se considerarmos o período pandêmico, há a possibilidade de haver mais crianças com laudos e medicalizadas além das encontradas no estudo.

modo de organização das práticas pedagógicas equivocadas é condição para a produção de queixas, encaminhamento, laudos e o processo de patologização da infância.

Assim, esta pesquisa visa aprofundar as discussões sobre o trabalho pedagógico, a formação do psiquismo humano, e contribuir com estudos sobre patologização da educação, elucidando o processo de construção da queixa escolar na educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural.

Na primeira seção desta tese apresentamos o enquadramento teórico da pesquisa, que se situa no campo da psicologia escolar crítica e toma o sistema da psicologia histórico-cultural como referência teórico-metodológica fundamental. Na segunda seção, relatamos os caminhos metodológicos da investigação, contextualizando os dados obtidos na pesquisa, tais como caracterização do sistema municipal de educação, bem como apresentando os procedimentos adotados para a produção dos dados. A terceira seção apresenta os resultados do estudo, reconstituindo o percurso da queixa escolar no contexto particular da educação infantil no município estudado, desvelando os mecanismos e dispositivos que organizam o trato com a queixa; nela apresentamos as etapas de encaminhamento, relatórios, laudos, e como estas informações chegam às professoras, bem como o que é feito posteriormente, ao diagnóstico e a medicalização da criança. Nesta seção também observamos os desdobramentos que as concepções de desenvolvimento acarretam e se atrelam à prática pedagógica, bem como o papel da psicopedagogia neste processo.

Outro fenômeno encontrado no trabalho de campo foi a legitimação da psicopedagogia enquanto profissão, já que no município pesquisado, há, no quadro de profissionais, uma psicopedagoga responsável pela avaliação da queixa escolar.

No mesmo momento histórico em que a psicologia passa a refletir sobre seu papel frente às questões educacionais e passa a criticar teorias com base orgânica, que tendem a biologizar e patologizar as supostas dificuldades de aprendizagem e os comportamentos infantis, resultando em laudos de transtornos e medicalização da educação, se posicionando por meio da crítica, a queixa escolar, que continua a ser produzida pela escola, vai demandar o surgimento de outras práticas para legitimar certas desigualdades.

Até mesmo porque, após as críticas realizadas pela psicologia a partir da década de 1980, ocorreu uma grande diminuição destes profissionais na educação, uma vez que, a partir do argumento que psicólogos atuavam por meio de práticas clínicas e diagnósticas e não educacionais, fez com que muitas redes municipais retirassem esses profissionais da escola (SOUZA, 2012).

No plano da educação, as lideranças políticas educacionais, entidades representativas e acadêmicas do Magistério incorporaram as críticas dos anos 1980 feitas pela Psicologia, identificando o psicólogo enquanto pertencente à área de saúde tão somente e, somado a isso, com uma noção de saúde vinculada a perspectiva médico-assistencial, considerando-o um profissional que atuaria na mesma esfera de dentistas, fonoaudiólogos, pediatras e portanto, não devendo compor o quadro de profissionais da escola. Assim sendo, a hegemonia fortalecida nas práticas do psicólogo do pensamento de que o profissional de psicologia pertencia somente à área de saúde e com uma abordagem que não contempla o âmbito da complexidade do processo institucional enfraqueceu outras áreas de atuação existente, como por exemplo, a área educacional. (SOUZA, 2012, p. 7).

No momento presente, no que se refere a atuação da psicologia na área educacional, para além da formação deste profissional para atuar nas escolas, é possível perceber no contexto pesquisado, que demais profissionais da educação reconhecem apenas o trabalho clínico do psicólogo, desconsiderando suas reais possibilidades de atuação.

Para justificar os problemas de comportamento e aprendizagem na escola, é de interesse da sociedade capitalista que haja um profissional responsável por atestar transtornos ou doenças individuais, orgânicas. Se o psicólogo sai de cena, como o que vai avaliar, diagnosticar e individualizar a queixa escolar, há a necessidade de outro profissional para dar continuidade a esse modelo de avaliação que visa o problema de aprendizagem do aluno, suas características individuais e familiares.

Neste sentido, a psicopedagogia adentra o contexto escolar, muito embora esteja longe de se constituir uma novidade, com uma nova roupagem, traz velhos posicionamentos teóricos à tona para lidar com a queixa escolar, e a marginalidade do não aprender.

Fica evidente que quanto maior a quantidade de transtornos encontrados ou inventados, maior será o lucro da indústria farmacêutica, assim como maior e mais variada será produzida a necessidade de profissionais para avaliar tais transtornos, fenômeno já apontado nas pesquisas de Gotzsche (2016) e Whitaker (2017) sobre a prescrição de psicofármacos para crianças e adolescentes.

Meira (2011) explica que por mais que as novas descobertas sobre o funcionamento do organismo sejam necessárias e importantes, é preciso considerarmos que “*a questão fundamental da relação do homem com a sua história, e a história da sociedade*” (p.111).

Já na quarta seção, analisamos a relação entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, num movimento analítico que pressupõe um olhar crítico para as práticas

pedagógicas e para as próprias concepções dos agentes explicativos sobre estas relações, englobando as hipóteses explicativas do não aprender, a suposta inadequação comportamental das crianças e o tipo de relação diante das situações de dificuldade de aprendizagem. De tal modo, concluímos a presente seção buscando apontar caminhos contra-hegemônicos para o trato com as dificuldades nos processos de escolarização na educação infantil.

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA: PERSPECTIVA CRÍTICA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A presente pesquisa se debruça sobre o problema da queixa escolar no contexto particular da educação infantil, adotando uma perspectiva crítica e buscando contribuições da psicologia histórico-cultural para a análise dessa temática. Assim sendo, apresentaremos nesta seção do trabalho os pressupostos teóricos gerais que sustentaram e orientaram o percurso da investigação realizada, fornecendo o enquadramento teórico da pesquisa.

A temática da queixa escolar tem sido muito estudada e discutida por diversos pesquisadores (SOUZA, 1996; SOUZA, 2000; BRAGA; MORAIS, 2007; BRAY; LEONARDO, 2011; EIDT; FERRACIOLI, 2013). A perspectiva crítica sobre o fenômeno tem como marco, no Brasil, a publicação da obra "A produção do fracasso escolar", de Maria Helena Souza Patto.

Historicamente, a queixa escolar aparece imbricada na relação entre a educação e a psicologia, articulada a solicitações formuladas geralmente pela escola ou pelos familiares sobre os problemas e dificuldades aparentes das crianças no processo de escolarização (PATTO, 2015).

Os professores, com dificuldade em lidar com o comportamento de algumas crianças, muitas vezes somadas a condições de trabalho precárias e falta de formação continuada, recorrem ao pedido de avaliação psicológica e a encaminhamentos destas crianças para setores de saúde, na tentativa de encontrar soluções junto a sua prática pedagógica. Chama a atenção, nesse processo, a forma como diferentes profissionais da saúde atua por meio de abordagens clínicas e que individualizam a queixa. Diante deste cenário, muitas crianças com queixas escolares estão sendo submetidas a diagnósticos psicopatológicos e a uso de psicofármacos, levando a um processo de medicalização da infância.

A patologização da queixa escolar e sua medicalização são fenômenos históricos amplos, que precisam ser problematizados no âmbito das relações sociais, pois envolvem uma variedade de tratamentos de diversos profissionais, além do uso de medicações. Nesse bojo, está pressuposta a ideia de que a psicologia, inserida no contexto escolar, poderia auxiliar no diagnóstico e ajustamento destas crianças.

O termo medicalização é explicado por Collares e Moysés (1994) como sendo um processo em que questões eminentemente de caráter social e político são transformadas

em problemas médicos, e uma vez transportadas para o campo da medicina, são discutidas como um processo saúde-doença, centrado no indivíduo, que por meio de uma abordagem organicista encontra no remédio ou em tratamento de profissionais de saúde a cura.

A medicalização se sustenta na normatização do comportamento infantil e pressupõe a omissão dos determinantes históricos e sociais que o condicionam. Quando nos referimos à queixa escolar, há, portanto, a ideia de que estudantes sofrem de uma desordem psíquica, na forma de problemas comportamentais e emocionais, materializados nos manuais de psiquiatria em nossa sociedade.

Essa ideia implica em uma concepção de ser humano organicista, pautada por uma lógica fragmentada, parcial, que desconsidera o contexto social e suas relações. A visão individualizada presente em muitas avaliações, diagnósticos e laudos, incide sobre o processo de escolarização corroborando com a reprodução de falas que colocam a criança como sendo a responsável pelo problema de comportamento, inviabilizando a reflexão sobre práticas educacionais promotoras do desenvolvimento infantil.

1.1 Ciência psicológica e queixa escolar

O processo de produção da queixa escolar é caracterizado por Patto (2015) como sendo um problema da educação burguesa, alicerçado em práticas escolares típicas da sociedade capitalista, dentre as quais se destaca a ciência psicológica.

Em sua origem, a psicologia corroborou com a manutenção da burguesia como classe dominante, buscando nas características humanas explicações para justificar diferenças e desigualdades. Foi justamente ao descrever, medir e explicar comportamentos humanos que a psicologia se firmou enquanto ciência, ganhando prestígio no ambiente escolar. No entanto, essa atuação operava como mecanismo ideológico que escondia as desigualdades sociais, justificadas a partir de supostas diferenças pessoais determinadas biologicamente. (TULESKI, 2012; PATTO, 2015).

Até o final da década de 1970 e início de 1980, a educação se solidificou como campo do profissional de psicologia pela via de teorias que defendiam que os problemas de escolarização ocorriam devido a fatores individuais, internos, ou familiares e ambientais. Acreditava-se que testar e usar técnicas de manipulação da aprendizagem e do comportamento seriam expedientes capazes de oferecer uma "solução" para as dificuldades escolares. Tais correntes teóricas não questionavam a natureza do que é

ensinado, a maneira como tradicionalmente se ensina e as suas consequências sociais e humanas (PATTO, 1981a).

A psicologia, sem crítica, tratou por muito tempo as queixas que a escola apresentava como problemas da criança e/ou de sua família, sem considerar aspectos como: as relações sociais, o sistema econômico, político, curricular e de estrutura e funcionamento escolar.

Tal perspectiva foi duramente criticada por muitos autores (PATTO, 1981a; PATTO, 2015; ANTUNES, 2003; VIEGAS, 2007; TANAMACHI; ROCHA; SOUZA, 2000, ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004), que denunciaram a concepção naturalizada e individualizante de desenvolvimento, favorecedora de práticas educacionais excludentes.

Por uma perspectiva crítica, podemos compreender que a produção da queixa escolar engloba não apenas o aspecto psicológico, mas se apresenta como síntese de múltiplas determinações. Torna-se fundamental, nesse sentido, a análise dos constituintes econômicos, políticos, culturais, filosóficos e didáticos que se expressam em práticas e teorias envolvidas na gênese do fenômeno, evidenciando seu efeito de manutenção de *status quo*.

A psicologia, sob uma perspectiva crítica, está comprometida com as transformações sociais, portanto, censura o modelo individualista e defende que o ser humano é um ser histórico e social. Incidindo sobre o campo da educação, a perspectiva crítica da psicologia escolar denuncia que o que escapa à norma da escola é travestido de questão médica a ser investigada, sem considerar os múltiplos fatores que perpassam sob o fenômeno da queixa escolar.

O problema da dificuldade de controle do comportamento pelas crianças nos é apresentado de uma forma aparente: o aumento crescente de crianças diagnosticadas com distúrbios ou transtornos psicológicos, que transfere os problemas sociais e educacionais em problemas médicos, fazendo aumentar a taxa de crianças medicalizadas e contribuindo para o aumento do fracasso escolar. Essa situação revela que tem prevalecido uma visão naturalista dos processos psicológicos como de ordem espontânea e orgânica unicamente. Essa concepção leva a culpabilização da criança pela sua dificuldade no processo de escolarização (VIEIRA; LEAL, 2018, p.683).

Embora os estudos sobre o fracasso escolar e as queixas no processo de escolarização estejam em evidência desde a década de 1980 (PATTO, 2015; SOUZA, 2010; ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004), Leonardo, Leal e Rossato (2015) mostram em sua pesquisa que ainda hoje muitas crianças estão sujeitas ao processo histórico de marginalização que resulta em encaminhamentos a profissionais de

saúde, diagnósticos individualizantes e pautados na perspectiva organicista e a consequente medicalização da infância. Essa situação:

Expõe as mazelas educacionais presentes em nosso país que dão vazão às queixas escolares e as dificuldades identificadas pelos educadores no que se refere ao rendimento escolar ou ao comportamento dos alunos, fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem e consolidam o fracasso escolar. (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p.164).

Nesse cenário, observamos que desde a mais tenra infância as crianças são diagnosticadas com algum tipo de transtorno ou déficit, o que alerta para o número de crianças medicadas desde muito cedo - ainda na educação infantil.

Assim, vemos que embora o movimento da crítica na psicologia no campo educacional tenha se consolidado historicamente, não parece suficiente para modificar atuações clínicas no interior das escolas. Ainda há, na psicologia escolar, a predominância de uma função social normatizadora e classificatória, o que contribui para a predominância da visão clínica até hoje (SOUZA, 2017). Esse fato merece atenção especial, visto que após décadas dos primeiros trabalhos que denunciavam a atuação dos psicólogos na educação, por meio de referenciais teóricos pautados em uma compreensão individualista, fragmentada, que culpabiliza ora das crianças e suas famílias, ora dos professores.

O estudo de Leonardo, Leal e Rossato (2015) também aponta que a produção sobre a queixa escolar e a psicologia na educação é marcada pelo enfoque individualista e biologizante, corroborando as conclusões de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), que demonstrava, em meados da primeira década desse século, que a visão reducionista da atuação do psicólogo ainda permanecia na escola.

Diante desse fenômeno, é preciso considerarmos a existência de diferentes concepções teóricas em psicologia, e, portanto, perceber os reflexos destas diferentes concepções que se misturam em um ecletismo profissional bastante aceito na sociedade.

Diante desta exposição, é preciso refletir sobre o que seria o pensamento crítico na psicologia, uma vez que, para além de apontar os problemas, é preciso mostrar caminhos e formas de atuação, por meio de fundamentações consistentes.

1.2 A perspectiva crítica na psicologia escolar

Meira (2012) explica que dependendo do referencial teórico-filosófico, o conceito de crítica vai assumindo múltiplos sentidos e orientações. Diante deste dilema, a autora

propõe que, para um pensamento ser crítico devemos considerar alguns elementos tidos como essenciais: *“reflexões dialéticas, crítica do conhecimento; denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo e a possibilidade de ser utilizada como instrumento no processo de transformação social”* (p. 12).

De acordo com Souza (2017), a Psicologia Escolar Crítica teve seu marco na mudança de referencial teórico-metodológico a partir do trabalho de Maria Helena Souza Patto na década de 1980, que permitiu uma análise mais profunda a respeito do processo de escolarização, quando, pela concepção do materialismo histórico-dialético¹¹, buscou uma compreensão do processo de escolarização relacionado às diferenças de classe social, com suas raízes políticas e econômicas.

A partir das críticas expostas pelo trabalho de Patto (1981a, 2015) sobre como as queixas no processo de escolarização são produzidas no interior da escola, foi possível observar mudanças significativas no olhar para a psicologia na educação, que passa a defender que a ciência psicológica deve ter um compromisso com a realidade social. Assim, temas clássicos da psicologia, como a avaliação intelectual, intervenção da queixa escolar, indisciplina, inclusão, dentre outros, começaram a ser repensados.

Logo, ao se apropriar da concepção crítica para fundamentar sua atuação na educação, o profissional de psicologia passa a ter clareza de seu compromisso com o desenvolvimento da consciência humana, e com a transformação da própria educação. Tanamachi e Meira (2003) destacam algumas especificidades necessárias ao domínio teórico/prático, na atuação na escola, que são: a articulação entre teorias de aprendizagem e prática pedagógica, pensar a sala de aula como espaço de formação do psiquismo, entender o conhecimento como instrumento do vir a ser.

Por compreender que a atuação do psicólogo na educação não deve estar a serviço de uma concepção normativa, de ajustamento, de cunho individualista, a psicologia crítica na educação, defende o compromisso junto aos excluídos e marginalizados na sociedade, e a necessidade de manter um posicionamento político e ético perante as desigualdades sociais. Para tanto, torna-se importante que o profissional de psicologia conheça as políticas educacionais, analise-as à luz dos conhecimentos produzidos pela psicologia crítica, e se posicione diante as demandas sociais e problematizações deste contexto.

¹¹ Método desenvolvido por Marx e Engels, como um instrumento lógico da apreensão da realidade que visa a superação das dicotomias sociais.

1.3 Psicologia escolar crítica, materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural

Souza (2017) argumenta que o trabalho de Patto (2015) constitui-se como crítica teórica e metodológica, pois ao mesmo tempo que interpreta os índices de repetência e exclusão escolares como produtos de múltiplas determinações, como classe social, determinantes políticos e econômicos, formação de professores, dentre outros, também se faz por um método diferente, pois busca compreender o processo de escolarização através de uma imersão no campo da pesquisa, da convivência com crianças, professores, familiares, dentro da escola e fora dela, nas ruas e casas que essas crianças viviam, tenta chegar ao máximo da totalidade do fenômeno pesquisado. Isso coloca em destaque o problema dos fundamentos epistemológicos e metodológicos da psicologia escolar e educacional.

Desde o trabalho pioneiro de Maria Helena Patto, o materialismo histórico-dialético se apresenta como alternativa crítica para pensar os pressupostos metodológicos da psicologia. Nesse percurso histórico, outras concepções psicológicas também começaram a realizar uma crítica social, principalmente com base na psicanálise. É o caso dos estudos defendidos por José Bleger e Pichon-Rivière, na Argentina. Estes estudos ressaltam a necessidade de mudança na análise tradicional da psicologia, realizada a nível individual, subjetivo, para uma análise articulada com a realidade social, a nível institucional, que leve em conta a desigualdade dos grupos sociais (SOUZA, 2010).

Quando a psicologia no contexto escolar, passa a se atentar para os fenômenos educacionais a partir dos processos que se dão no interior da escola, tentando superar perspectivas adaptacionistas e biologizantes, sucede neste campo, uma grande transformação. O ponto em comum destas diferentes correntes teóricas está na compreensão do indivíduo constituído nas relações sociais e o posicionamento de crítica à sociedade atual. Trata-se de perspectivas consideradas críticas justamente por demarcarem uma ruptura com as teorias adaptacionistas, levantando a necessidade de novos rumos para a psicologia.

Para Souza (2017), as principais tendências teóricas que se fazem presentes no âmbito da Psicologia Escolar Crítica são: a perspectiva histórico-crítica de Patto, a teoria pós-estruturalista de Foucault, teorias baseadas na psicanálise de Bleger, Lacan e Winnicott e também a teoria da micropolítica de Deleuze e Guattari.

Ao longo da década de 2000 estas tendências teóricas foram tomando corpo e sendo divulgadas principalmente na academia. Merece destaque o estudo de Machado (1997), que apresenta o trabalho do psicólogo escolar, na relação entre saúde e educação e como o processo de produção do fracasso escolar vai se materializando em uma sala especial, local de naturalização e marginalização dos alunos. Neste trabalho, a autora relata as experiências vividas, com base na teoria desenvolvida por Deleuze e Foucault, para explicar a complexidade dos processos subjetivos e o entrecruzamento de determinações coletivas, a nível de micro e macro poder.

Já Kupfer (2017) apresenta a articulação entre o trabalho da Psicologia Escolar sob orientação da psicanálise. Esta autora desenvolveu pesquisas relacionando o tratar e o educar, bem como a conceito de Educação Terapêutica, que, por sua vez, defende que por meio do trabalho interdisciplinar integrado se pode realizar um *“tratamento com ênfase nas práticas educacionais, que visa a retomada do desenvolvimento global da criança e da estruturação do sujeito do inconsciente e a sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construída”* (p. 51).

O trabalho de Kupfer (2017) articula-se aos programas de Inclusão Escolar, e com a concepção psicanalítica no interior da escola: a autora defende uma prática que leva em conta o sujeito como agente que produz sua própria história, o que pode indicar uma articulação com a crítica na psicologia.

É possível observar que o objeto de estudo e a forma de trabalho também se ampliou e se modificou na perspectiva crítica na psicologia na educação, visto que em trabalhos, como os acima citados, a ideia inicial de pensamento crítico pelo materialismo histórico-dialético não aparece.

Por outro lado, desde a década de 2000, pesquisadores como Tanamachi, Rocha e Souza (2000), Antunes (2003), Martins (2007) e Facci (2004) vêm sinalizando a importância de se estudar a psicologia histórico-cultural, por considerar que este referencial possibilita encontrar respostas *“no interior do conhecimento psicológico, historicamente construído para o enfrentamento de dilemas e desafios posto pela realidade concreta à Psicologia”* (SOUZA, 2010, p.201).

Não cabe aqui minimizar ou negar as contribuições históricas das diferentes correntes psicológicas que lutam ou lutaram por uma sociedade igualitária, denunciando as privações, degradações sociais e humanas, e que contribuíram para edificar esse campo de conhecimento, sob a égide da psicologia crítica. No entanto, é preciso entender o movimento histórico, tomar ciência das múltiplas determinações e defender uma crítica

que não seja polarizada e sim consciente, uma crítica que seja fundamentada no método. É por isso que indagamos: Por que não buscar a consolidação de um referencial teórico-metodológico para a Psicologia e em especial, no contexto escolar?

A psicologia tem passado por várias crises, desde o seu surgimento como ciência autônoma, e essa situação é fomentada por discussões de cunho teórico-metodológico e epistemológico, que buscam em diferentes abordagens a definição de um objeto de estudo específico. O fato é que cada teoria psicológica tem sua própria definição de ser humano e de ciência, portanto, defende um objeto de estudo específico.

Também é importante considerar que quando buscamos aproximações entre distintas concepções teóricas metodológicas, pensando apenas nas características em comum e desconsiderando as incompatibilidades, podemos correr o risco, já apontado na história, de continuarmos estagnados, uma vez que, diante de teorias que contêm incompatibilidades em sua essência, a ciência psicológica encontrará obstáculos para o seu avanço.

Precisamos entender que o momento histórico atual é de uma grave crise na psicologia geral, em especial no contexto escolar, que é reforçada por concepções organicistas centradas em transtornos psicológicos de comportamento e de aprendizagem, que recolocam a criança como centro do não-aprender. Aliado a isso está a mercantilização da educação e mudanças em documentos oficiais das políticas públicas educacionais que fragmentam ainda mais o processo de ensino, e de formação humana.

Diante disso, há uma necessidade de se avançar em discussões consistentes sobre o método que contemple uma psicologia geral, que dialogue com diferentes áreas do conhecimento e que defenda uma concepção de homem, de educação e sociedade. Uma concepção crítica, pautada em reflexões histórico-dialéticas, comprometida com a denúncia do aviltamento do homem, preocupada com a efetivação do processo de democratização na educação e na sociedade.

Para pensarmos sobre a queixa escolar, enquanto fenômeno social, e as suas reverberações nas ciências psicológicas precisamos compreender que este fenômeno, não é isolado e está articulado em um sistema de mediações sociais, por isso, é preciso reconhecer que o processo de produção da queixa escolar contempla múltiplas determinações.

É nesta direção que a psicologia histórico-cultural, fundamentada no princípio teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, defende proposições superadoras na ciência em geral e contribui para pensarmos a ciência psicológica de modo

a apreender a totalidade dos fenômenos impostos pela esfera da vida social e que influenciam seu objeto de estudo; o desenvolvimento do psiquismo.

1.4 Psicologia histórico-cultural: fundamentos e proposições

À luz do materialismo histórico-dialético, entendemos que a explicação do fenômeno da queixa escolar pressupõe que se busque suas raízes no funcionamento escolar na sociedade capitalista, entendendo sua estrutura e dinâmica. Além disso, adotamos o princípio de que não basta compreender o fenômeno, mas lutar por sua transformação, buscando construir subsídios teórico-práticos que instrumentalizem a atividade docente. Nessa perspectiva é que tomamos como base para o olhar sobre o fenômeno da queixa escolar na educação infantil a psicologia histórico-cultural, que se constitui como expressão – no campo psi – dos fundamentos materialistas histórico-dialéticos.

A psicologia histórico-cultural tem suas origens na Rússia pós-revolução, entre a segunda metade da década de 1920 e o início da década de 1930. Nessa época, três pesquisadores, Luria, Leontiev e Vigotski, formaram a chamada *troika*, que procurou desenvolver uma psicologia marcada pela efervescência de ideias e práticas que buscavam a transformação da sociedade, a formação do novo homem, provocando grandes mudanças no plano da consciência social (PRESTES, 2012).

Estes pesquisadores, liderados por Vigotski, anunciavam a crise da Psicologia, ao investigarem o choque entre as teorias psicológicas da época, e propunham uma Psicologia que superasse a concepção dualista de desenvolvimento humano, uma vez que, naquele momento histórico, a psicologia, tomava duas direções distintas, se dividindo em dois grandes grupos de disciplinas independentes: a psicologia descritiva, pautada na vida psíquica, limitada a descrições fenomenológicas, e a psicologia explicativa ou científica natural, que se limitava à explicação dos processos psíquicos elementares e negava as formas mais complexas da vida psíquica (LURIA, 1986).

Os proponentes da psicologia histórico-cultural argumentavam que, diante destas duas posições contrárias, a psicologia perde a possibilidade de “*abordar cientificamente as formas mais complexas, específicas para o homem, de atividade consciente. Atividade esta que é produto do complexo desenvolvimento social e que diferencia o homem dos animais*” (LURIA, 1986, p.20).

Vigotski (1999) defendia que para explicar as formas mais complexas de vida consciente não era possível se ater apenas aos aspectos biológicos, como proposto pelas ciências naturais, de tal forma que, por mais que a psicologia almejasse o status de ciência natural, seu objeto de estudo é distinto. Para compreender o psiquismo humano seria necessário adentrar as condições externas na vida, as **condições histórico-sociais da existência humana**.

Enquanto as ciências naturais têm suas bases assentadas em concepções materialistas, a psicologia as tem em concepções idealistas. Ainda que tenha tentado se tornar uma ciência natural, estudando fenômenos não-naturais, suas diversas teorias podem ser divididas em duas categorias: a psicologia idealista e a científico-natural. No entanto, acrescenta que não existe sistema puramente empírico em psicologia, todos vão além do empirismo, pois, partindo-se de uma ideia negativa, não se chega a nada. 'de fato, todos os sistemas se foram enredando em suas conclusões e tem ido parar de cheio na metafísica. (VIGOTSKI, 1999, p. 347).

Para Vigotski (1999), a crise dividiu a psicologia em dois campos, e quando começamos a compreender dialeticamente o movimento da ciência psicológica, seu desenvolvimento e evolução, o ponto de partida para a superação desta cisão é o próprio reconhecimento desta crise e a compreensão de que ela é vista de modo diferente, com diferentes interpretações. Neste caminho, refletir criticamente sobre o que causava a crise também deveria ser considerado fundamental para seguir desenvolvendo a ciência psicológica, ou seja, pensar no seu devir. Para a construção de uma nova psicologia, de uma *psicologia geral*, era preciso uma referência geral que explicasse os fenômenos da sociedade e o desenvolvimento da consciência humana; assim foi que o autor contrapôs as tendências psicológicas de sua época, posicionando no cerne do estudo da psicologia os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Para elucidar sobre a crise na Psicologia, Vigotski (1999) se debruça sobre as teorias psicológicas existentes; Psicanálise, Behaviorismo, Gestalt e Personalismo, e mostra que em cada uma, há uma fragmentação do objeto de estudo da ciência psicológica. Mas o núcleo da crise reside, propriamente, no fato de que as teorias apresentam diferenças de concepções e orientações teóricas, mas partem do mesmo princípio metodológico, pautado por uma lógica formal, a-histórica, que não considera os determinantes sociais, e que quando confrontadas em suas bases epistemológicas transformam-se em ideologia, ou metapsicologia.

A exemplo disso, Vigotski (1999) cita a Psicanálise e o nascimento da neurose, que se sustenta pela ideia de que uma série de fenômenos psíquicos são determinados por processos inconscientes e ocultados por fixações ou busca da sexualidade. Quando esta

concepção é transferida para outros campos da psicologia geral, como a psicologia da arte, psicologia infantil, tais ideias são confrontadas e encontram seus limites.

Diante deste problema, observam-se tentativas de buscar em correntes distintas uma integração, ou combinações ecléticas, mas Vigotski (1999) adverte sobre a introdução de ideias de uma corrente teórica a outra, ou ainda a associação de tais ideias, citando o caso de estudos que aproximam a psicanálise do marxismo.

A psicanálise mostra suas tendências de aprofundamento estáticas, e não dinâmicas, conservadoras, anti-dialéticas e anti-históricas. Reduz os processos psíquicos superiores – individuais e coletivos – diretamente a raízes que evoluíram pouco, primitivas, em essência pré-históricas, pré-humanas, sem deixar espaço para a história. A obra de F.M. Dostoiévski é analisada do mesmo modo que os totens e tabus primitivos, a Igreja cristã, o comunismo, a horda primitiva, tudo isso procede na psicanálise da mesma fonte. Que tais tendências estejam presentes na psicanálise fica patente em todos os trabalhos dessa escola que trata dos problemas da cultura, da sociologia e da história. Comprovamos, portanto, que não segue, mas que nega, a metodologia do marxismo. (VIGOTSKI, 1999, p. 261).

A tese fundamental que Vigotski sustenta é que a crise da psicologia não está relacionada aos diversos objetos de estudo de cada abordagem teórica, e sim ao método (MARTINS, 2015).

Ao elucidar a necessidade de analisar a crise da psicologia sob o aspecto da divisão da psicologia de acordo com as diferentes orientações metodológicas, Vigotski (1999) tece considerações sobre a importância de uma psicologia científica geral, que siga realmente os pressupostos marxistas para a construção de um novo modelo de sociedade, mais justo e igualitário. Ressalta que, *“no futuro da sociedade, a psicologia será na verdade a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta. No entanto, a ciência do homem novo será também psicologia”* (p. 417).

A fim de apreender o ser humano em sua totalidade, e compreendendo-o como um ser complexo e dinâmico cuja suas relações determinam suas maneiras de ser e agir no mundo, Vigotski (1999) rompeu com as correntes psicológicas de sua época, na tentativa de superar o próprio limite da ciência psicológica, e buscou nos pressupostos marxistas a direção para o desenvolvimento da ciência psicológica que nos apresentasse uma outra concepção de homem e sociedade.

Até então, o método científico nas diferentes teorias psicológicas seguia o modelo cartesiano, lógico-formal, guiado pelo princípio de se analisar as partes separadamente para explicar a totalidade do fenômeno. Esta concepção é orientada por uma forma linear, a-história, organicista, que pressupõe a neutralidade da ciência e separa sujeito/objeto,

mostrando-se insuficiente para a tarefa de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. Marx (2011), por sua vez, orientado pela dialética e o princípio da contradição, afirma que é impossível separar sujeito e objeto, pois não existe objeto sem sujeito da mesma forma que não há sujeito esvaziado de objeto. Na condição de sistema, a realidade é movimento, movida por contradições, e para desvelar o mundo é conclamada uma outra lógica, a lógica dialética. Nesse sentido, a lógica formal é incorporada à lógica dialética, que emerge como uma outra concepção de mundo e desenvolvimento, pressupondo a captação da realidade em seu movimento, determinando o que é, como chegou a sê-lo e como poderá vir a ser.

Agregado ao pensamento dialético, Marx apresenta o **materialismo dialético** “*como possibilidade para a compreensão da realidade que dele resulta, isto é, decorrente do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento*” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 232). O materialismo, além de opor-se à concepção idealista, refere-se à existência da realidade, concreta e material, que independe da consciência que o homem tem dessa realidade.

Marx (2010) pontua que o ser humano embora seja um ser natural, adquire uma autonomia relativa ao seu aparato biológico, quando sua vida passa a ser ditada não necessariamente pela natureza, mas pelos processos histórico-sociais: ao contrário dos outros animais, deixa de agir pelo instinto de sobrevivência e passa a se produzir universalmente, o que significa que o gênero humano produz sua própria necessidade, e sua existência. Assim, Vigotski tinha a pretensão de superar a visão cindida e dualista que predominava nas diferentes teorias psicológicas mediante a elaboração de uma psicologia geral que compreendesse a relação entre ser humano e natureza por meio de uma **perspectiva histórica**, na qual o homem é produto e produtor de si e de sua própria natureza. O princípio da historicidade aponta para a compreensão da realidade como uma miríade de transformações; isso significa compreender a realidade social como a história de suas próprias mudanças produzidas pela relação ativa entre homem e natureza (MARTINS; LAVOURA, 2018).

A psicologia que se baseia em ideologias ou na metafísica não é capaz de captar o processo da atividade do ser humano, a relação entre o indivíduo e o mundo externo, por isso não elucida adequadamente a passagem do externo para o interno como reflexo psíquico da realidade. Em contraposição a tais perspectivas, Luria (1986) explica que o “*objeto da psicologia não é um mundo interno em si mesmo, é o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito isso de outra forma, é a interação do homem com a realidade*”

(p.21). Dessa forma, de acordo com Martins (2015), a explicação do psiquismo do homem concreto deve necessariamente relacionar o mundo real/material com os fenômenos psíquicos, compreendendo o movimento da realidade sensível e sua necessidade de transformações sociais, bem como o **desenvolvimento da consciência humana**.

Marx e Engels (2007) postulam que a realidade existe independentemente da consciência que se tem sobre ela, indicando a primazia do ser sobre a consciência. Ao mesmo tempo, ensinam que a realidade concreta existe não somente como materialidade objetivada, mas também como movimento entre objetivação e subjetivação que realizamos a partir da captação do mundo. Para compreendermos o desenvolvimento da consciência na relação com a atividade humana e o conhecimento, recorreremos ao conceito de práxis.

Para Konder (1992), a práxis está relacionada à atividade concreta dos seres humanos no mundo. Ao se afirmarem como sujeitos ativos, as pessoas modificam sua realidade concreta e transformam a si mesmos. Nesta atividade, o ser humano, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação:

É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria, e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

As atividades especificamente humanas antecipam no plano mental o resultado a ser obtido no final do processo, sendo esse processo de pensamento o responsável por orientar e conduzir a atividade do homem. Na atividade humana, há, portanto, tanto uma dimensão cognoscente marcada pelo conhecimento da realidade como uma dimensão teleológica, ou seja, a projeção de um objetivo que orienta seu comportamento. Assim, a teoria está interligada com a prática, e isso é o que distingue a práxis de outras atividades mecânicas (VÁSQUEZ, 1977). É nesse sentido que Vásquez (1977, p. 185) afirma que *“toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”*, indicando a especificidade da atividade genuinamente humana, que demanda consciência e transformação da realidade.

Marx se debruça sobre o conceito de práxis, e confirma a importância de integrar conhecimento e ação, ou seja, a teoria e a prática, pois ela *“diferencia-se de outras formas de atividade na medida em que sintetiza matéria e ideia, desenvolvendo-se no atendimento a dadas finalidades que, por sua vez, só existem como produtos da consciência”* (MARTINS, 2015, p.30). Deste modo, na práxis, **teoria e prática estão interligadas e são interdependentes**, pois o cerne desta atividade está na articulação

entre a intenção e o resultado que se encontra primeiramente no plano da consciência do homem.

O conhecimento da realidade pelo ser humano se mostra, dessa forma, condição para a práxis, destacando-se o conhecimento científico como um processo que promove a ampliação da compreensão da realidade. O materialismo histórico-dialético pressupõe uma concepção de mundo para a qual a pesquisa científica tem a finalidade de **compreender a realidade para além das aparências fenomênicas**.

Pasqualini e Martins (2015) reforçam que os fenômenos imediatamente percebidos no mundo exterior representam a aparência da realidade, ou seja, se mostram superficiais ao próprio fenômeno. É, pois, necessário alcançar a essência dos fatos, desvelando-se o que não está imediatamente posto, para se compreender os fenômenos em sua processualidade, totalidade e concretude. Nessa perspectiva é que se apresenta o princípio de ascensão ao concreto, tendo em vista “*captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno*” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

A apreensão da realidade em sua totalidade, concretude e processualidade pressupõe conhecer como se produzem e reproduzem as condições materiais da vida em sociedade, posto ser esta (re)produção a condição de toda a vida social. Por essa razão, Marx ressalta a questão econômica como condição para pensarmos a totalidade da vida humana, e explica que somente a partir da crítica da economia política é possível entendermos o cerne, a origem da vida social (NETTO, 2011).

O **modo de produção** se caracteriza na forma pela qual os homens se organizam para produzir sua vida social em uma determinada época ou sociedade, envolvendo todo o modo de pensar e agir de uma sociedade. Isso reitera que, para entendermos os fenômenos psicológicos, não podemos nos pautar por concepções biologizantes, naturalistas ou idealistas, mas adotar uma perspectiva histórico-dialética que permita decodificar os determinantes históricos e econômicos que condicionam os processos psíquicos.

A organização capitalista, nas suas relações de trabalho e produção da vida, condiciona o processo de desenvolvimento humano, porque neste modo de produção as relações sociais se baseiam na **exploração** das pessoas. A forma de relação que estabelecemos uns para com os outros neste modelo de sociedade desumaniza e produz **alienação**, uma vez que o homem é dominado pelo produto de sua atividade e não o contrário. Nas palavras de Suchodolski (1976, p. 167), “*uma das características do*

homem como gênero é viver para produzirem, enquanto o trabalho alienado ensina ao indivíduo humano precisamente o contrário, isto é, que devemos produzir para viver”. Assim, observando o desenvolvimento capitalista, vemos que a conquista da natureza pelos seres humanos não elevou a humanidade como um todo e a personalidade de cada um para um novo patamar de desenvolvimento: ao contrário, conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade e de seu potencial de crescimento (VIGOTSKI, 1930).

No texto "*A transformação socialista do homem*", Vigotski (1930) denuncia que a exploração cruel do homem pelo homem corrompe a personalidade humana, fragmenta e distorce a subjetividade, e impossibilita o desenvolvimento livre e pleno do potencial humano. Ao mesmo tempo, ressalta que “*a fonte de degradação da personalidade na forma capitalista de produção também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade*” (s/n).

Marx escreve que se a psicologia desejar se tornar uma ciência realmente relevante, terá que aprender a ler o livro da história da indústria material que encarna ‘os poderes essenciais do homem’, e que é uma encarnação concreta da psicologia humana. (VIGOTSKI, 1930, s/n).

Nesta perspectiva, Vigotski (1930), aponta que tanto a psicologia como a educação devem desempenhar papel central na transformação humana, por operarem como mediação na formação da consciência, que é a base para a alteração histórica do homem.

As críticas engendradas pela psicologia histórico-cultural possibilitam a compreensão do caráter histórico-social e material dos fenômenos psíquicos, de modo que podemos repensar a queixa escolar e o desenvolvimento humano sob outra perspectiva. Ao desvelar o caráter alienado e alienante das relações sociais de produção, o fundamento marxista dessa ciência possibilita reflexões sobre o estranhamento que marca a atividade humana nessa sociedade, tornando a vida cada vez mais truculenta, estranha, alienada, e produzindo um psiquismo fragmentado, com pessoas angustiadas, que não conseguem desenvolver suas máximas possibilidades psíquicas. Nesse cenário se destacam, por um lado, as crianças que não se apropriam do conhecimento, e por outro, professores que não conseguem desenvolver plenamente seu trabalho e buscam alternativas mágicas, ou fora do contexto, para resolver tais situações – como, por exemplo, encaminhar crianças a profissionais de saúde, ou recorrer a medicalização para conseguir lidar com os conflitos sociais e psicológicos.

1.5 Psicologia histórico-cultural: conceitos fundamentais

Para enfrentar os processos de patologização da infância e da educação, precisamos nos debruçar sobre o funcionamento do psiquismo infantil, seus períodos de desenvolvimento, e a relação que se estabelece entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. As formulações da psicologia histórico-cultural permitem compreender quem é a criança a que se ensina, oferecendo subsídios para o planejamento e a organização da educação escolar.

Um primeiro postulado fundamental, nesse sentido, é a proposição histórico-cultural que situa as características tipicamente humanas como sendo instituídas a partir da apropriação do acervo cultural, visto que não nascemos humanos, mas nos humanizamos no percurso da vida. A **humanização** é um processo dependente, condicionado e subjugado às condições que estão presentes na relação da pessoa com o mundo, ou seja, na atividade do sujeito com o mundo social (MARTINS, 2015).

Humanizar-se implica, portanto, a conquista, em cada um de nós, das propriedades conquistadas pelos seres humanos no processo histórico de objetivação cultural. Isto significa que é preciso oportunizar a cada indivíduo em particular, a cada ser que chega ao nosso mundo, as possibilidades e condições para que estes se apropriem e desenvolvam o que o gênero humano já conquistou e desenvolveu (DUARTE, 2013).

Deste modo, se esperarmos apenas pelo amadurecimento biológico, sem as condições sociais de desenvolvimento, não será possível desenvolver as máximas possibilidades de humanização. Para elucidar como as características humanas são produzidas e apropriadas, Vigotski (1930; 1999) propõe a superação de explicações naturalizantes e mecânicas sobre o psiquismo e vai desvelando as peculiaridades das complexas funções psíquicas tipicamente humanas, elucidando o processo de formação da conduta e personalidade no homem.

Vigotski diferencia dois tipos de funções existentes em nosso psiquismo: as elementares e as superiores. São denominadas funções elementares, ou primitivas, aquelas que constituem a base biológica do psiquismo, e que por meio da atividade mediada pelo contexto cultural vão se tornando mais complexas, mediatizando-se, instituindo-se como **funções psíquicas superiores**. Vale ressaltar que não é a estrutura da função que muda, mas a inter-relação funcional que ela estabelece com os demais processos funcionais do psiquismo, à medida que a pessoa se insere em um universo produzido socialmente (MARTINS, 2015).

As novas funções que se formam, as superiores, são tipicamente humanas e de natureza social e histórica. São funções que foram qualificadas, a partir de transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu meio cultural, do trabalho social, que possibilitam a complexificação da consciência humana, ou seja, têm na atividade humana o fator base para o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1931).

Assim sendo, as funções psíquicas superiores são desenvolvidas culturalmente através da atividade intersíquica, ou seja, no seio das relações sociais. A complexificação dos comportamentos humanos deriva da apropriação/objetivação do gênero humano, sendo que tais funções permeiam os comportamentos complexos, tipicamente humanos.

Vale também observar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre de modo uniforme: as transformações que ocorrem no interior do psiquismo se dão em ritmos e proporções distintas, tanto do ponto de vista orgânico como psicológico, porque, igualmente, as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o sistema psíquico de forma homogênea. Os atos humanos requerem mais decisivamente ora certos domínios, ora outros, portanto é possível constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor do desenvolvimento psicológico (MARTINS, 2015).

Quando Leontiev (1978) salienta que foi a partir da necessidade de organização da atividade de trabalho que ocorreram modificações fisiológicas e anatômicas cerebrais no ser humano, também rompeu com a ideia de que o desenvolvimento do psiquismo é guiado fundamentalmente por leis biológicas. Isto posto, Martins (2015) ressalta que os comportamentos complexos não resultam de uma materialidade orgânica da espécie, pois se não estivermos em um meio social, tais comportamentos não existirão no repertório da pessoa.

Vigotski (1931) defende a tese de que o psiquismo humano tem natureza social, argumentando que o desenvolvimento histórico do homem não acontece de forma direta e evolutiva, mas sim mediada por múltiplos fatores, tanto materiais como intelectuais. Assim, proclama que o fator determinante para a formação da personalidade humana são as relações histórico-sociais, mediante o entrecruzamento das linhas de desenvolvimento natural e cultural, sem que isso signifique a supressão das determinações biológicas: “*o percurso do desenvolvimento não ascende no natural ao cultural, mas imbrica contínua e permanentemente essas duas linhas*” (MARTINS, 2015, p.79).

É pela dialética entre o meio externo e interno que acontece a **internalização**, processo caracterizado por Vigotski (1931) em sua formulação da lei genética geral do

desenvolvimento. O autor defende a tese de que no psiquismo humano as relações sociais são transportadas ao interior e convertidas em estruturas psicológicas da personalidade, de tal modo que a passagem dos elementos externos ao mundo interno modifica e transforma todo o seu psiquismo e suas relações sociais subsequentes.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categorias intersíquicas e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. (VIGOTSKI, 1931, p. 225).

Na medida em que o desenvolvimento biológico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Nesse percurso, o que diferencia o homem dos animais é a capacidade de significação, isto é, a capacidade de criar e empregar signos. Vigotski postula que o **emprego de signos** é aquilo que distingue comportamentos naturais, decorrentes da evolução e comuns aos homens e animais, daqueles comportamentos sociais, tipicamente humanos. Logo, a mediação pelos signos transforma condutas espontâneas em comportamentos volitivos, o psiquismo passa a ter um comportamento qualitativamente superior, libertando-se dos determinantes biológicos (MARTINS, 2015).

Os signos são importantes ferramentas psicológicas que medeiam as relações entre os seres humanos, possibilitando a organização, transmissão, apropriação e objetivação da vida social, e assim modificando o psiquismo humano. É a partir do desenvolvimento de atividades práticas externas, coordenadas pelo signo na condição de comunicação entre os homens, que as particularidades específicas humanas se desenvolvem e se instituem como conquistas do indivíduo.

A princípio, o signo é um meio de comunicação, tornando-se, posteriormente, um meio de conduta da personalidade. Configura-se como estímulo artificial que orienta a conduta psicológica, auxiliando no processo de domínio do próprio comportamento. Os códigos da língua são exemplos de meios e recursos utilizados para uma “*atividade interior, dirigida a dominar, o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro*” (VIGOTSKI, 1995, p. 94).

O emprego de signos possibilita ao grupo social introduzir normas, valores e ações de conduta para outros seres humanos, e do ponto de vista do funcionamento psíquico, provoca modificações que reestruturam todo o sistema interfuncional da consciência. Isso

porque instiga modificações e rupturas no modo de operar das funções específicas, transformando as expressões espontâneas em expressões volitivas (VIGOTSKI, 1931).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve um grupo de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. De um lado temos os elementos externos: ferramentas e signos que produzem as transformações psíquicas, como desenho, a fala, a escrita, a matemática. E de outro lado temos os elementos internos, que são as próprias funções psíquicas humanas, como memória, percepção, atenção, pensamento. Os elementos internos vão se modificando em conexão com os elementos externos, e tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processo de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VIGOTSKI, 1931).

Com a internalização dos signos, o desenvolvimento do psiquismo é requalificado, sendo possível, por meio deles, dominar as condutas culturalmente mediadas nas relações sociais. Vigotski (2012) afirma que o desenvolvimento do **autodomínio da conduta** altera radicalmente as relações humanas, na medida em que confirma a transformação de ações involuntárias em ato voluntário: isso permite que a criança passe a ter a capacidade consciente e intencional de autorregulação da conduta. Tal conquista é indissociável das relações sociais concretas, uma vez que é a partir da apropriação das condutas culturais que o autodomínio irá se constituir (FERRACIOLI, 2018).

Focalizando a idade pré-escolar do desenvolvimento, Pasqualini (2013) aponta que a brincadeira infantil se caracteriza como essencial para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, uma vez que, ao reproduzir papéis sociais diferentes no ato de brincar, a criança vai se tornando capaz de subordinar e controlar impulsos imediatos de sua conduta; é na atividade lúdica protagonizada que, pela primeira vez, as ações infantis tornam-se objeto de sua consciência, ou seja, a criança se dá conta dos seus comportamentos e esforça-se para controlá-los em função do papel que protagoniza. Tal proposição implica a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade de autodomínio do comportamento não acontece de modo espontâneo, e muito menos pode ser efetivado nos primeiros meses ou anos de vida, pois pressupõe “*mecanismos complexos culturalmente formados, os quais, mais adiante levarão à formação dos atos volitivos*” (SILVA, 2017, p. 109).

Nesta perspectiva, é imprescindível compreender que o autodomínio da conduta, não nasce com a criança, é, pois, conquistado à base de processos educativos, organizados

e sistematizados para esta finalidade. Isto posto, a psicologia histórico-cultural defende a centralidade da educação, mais especificamente da educação escolar, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e especialmente no autodomínio da conduta.

Para a psicologia histórico-cultural, *“as funções psicológicas superiores surgem como neoformações específicas ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica da criança”* (ASBAHR; MEIRA, 2014, p.104), a qual, por sua vez, se institui a partir da internalização do universo simbólico. São denominadas **neoformações** as novas formações psíquicas, que reestruturam a personalidade e a atividade da criança; emergindo da situação social, modificam a consciência da criança e sua relação com o meio, alterando todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período do desenvolvimento infantil.

Temos como exemplo, a atenção voluntária, que enquanto função psíquica não se desenvolve espontaneamente ou por vias maturacionais, e sim é formada por um longo processo de mediação, o qual necessariamente precisa de ações pedagógicas para que a atenção, de início elementar e involuntária, transforme-se em voluntária e condicionada e a criança consiga ter controle de sua conduta atencional.

Ao destacar o papel dos meios externos e dos signos no processo de (trans)formação do psiquismo, Vigotski (2021) nos traz uma perspectiva segundo a qual o desenvolvimento interno do psiquismo infantil está diretamente entrelaçado com a educação escolar. A formação das funções superiores se mostra condicionada à educação escolar à medida que a escola se configura, em nossa sociedade, como instituição que possibilita a apropriação das objetivações da cultura, com destaque ao saber sistematizado (MARTINS, 2015).

Assim, Vigotski defende que o ensino corretamente organizado promove a formação e desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas. Para explicar a relação de desenvolvimento infantil com o da instrução escolar, Vigotski (2021) traz o conceito de nível de desenvolvimento atual ou real, e **zona de desenvolvimento iminente**. O primeiro conceito refere-se ao desenvolvimento das funções psíquicas que já tenham finalizado seu ciclo de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual pode ser identificado por exemplo, com uma avaliação ou teste que mostra o estado atual da criança, retratando aquilo que a criança consegue fazer sozinha e sem a ajuda de um adulto ou companheiro. Já a zona de desenvolvimento iminente reflete o que a criança ainda não consegue fazer sozinha, e sim com o auxílio de alguém mais capaz. Trata-se de um conceito decisivo para entendermos o desenvolvimento humano, pois provoca

reviravoltas em todo estudo das relações entre processo de instrução e de desenvolvimento da criança. Esse conceito evidencia que “*o que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente*” (VIGOTSKI, 2021, p. 258). Assim:

Antes de qualquer coisa ele altera o ponto de vista tradicional sobre a questão da forma com que devem ser feitas as conclusões pedagógicas com base nos diagnósticos de desenvolvimento. Antes a questão apresentava-se da seguinte forma. Com a aplicação de testes, definimos o nível de desenvolvimento mental da criança que a pedagogia deve considerar, sem ultrapassar seus limites. Deste modo, já na apresentação do problema estava a ideia de que a instrução deve orientar-se pelo dia de ontem do desenvolvimento da criança, pelas etapas percorridas e finalizadas (VIGOTSKI, 2021 p. 259).

Por isso, Vigotski conclui que apenas a instrução que se adianta ao desenvolvimento é que pode promovê-lo. Inversamente, se a instrução escolar for orientada para os ciclos de desenvolvimento já finalizados, será ineficaz e não guiará tal processo. Na perspectiva do autor, a instrução escolar deverá incidir sobre a zona de desenvolvimento iminente, colocando o processo de desenvolvimento infantil em movimento. Remetendo-nos à lei da internalização e à ideia de mediação dos processos psicológicos pelos signos culturais, podemos entender que o ensino é condição para que as funções intersíquicas possam transformar-se em intrapsíquicas, requalificando tanto o psiquismo como suas relações sociais.

Também a partir do exposto, podemos compreender que não basta que a cultura humana esteja posta para a criança para que seu psiquismo se desenvolva. Não sendo o desenvolvimento um processo evolutivo e espontâneo, mas histórico-social, é necessário que ocorra uma atividade mediada, ou seja, que a atividade da criança seja compartilhada com o adulto e guiada por ele: é pela mediação intencional e socialmente organizada que se produzirão transformações no desenvolvimento da criança.

1.6 A queixa escolar à luz da psicologia histórico-cultural

Como vimos à luz da perspectiva crítica em psicologia escolar, a queixa escolar e os problemas de escolarização, em nossa sociedade, são hegemonicamente concebidos a partir de características individuais, desconsiderando-se as condições sociais, econômicas e históricas envolvidas em sua gênese e reduzindo esse fenômeno complexo a questões individuais (TULESKI; EIDT, 2007).

O sistema teórico-conceitual da psicologia histórico-cultural – apresentado em suas linhas gerais nos dois tópicos anteriores – permite uma abordagem crítica da queixa

escolar focalizando os processos educativos como mediação na constituição dos processos psíquicos: “*conforme a psicologia histórico-cultural, a educação propicia o desenvolvimento, e não apenas interfere em um desenvolvimento que aconteceria de forma natural e maturacional*” (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p.165).

Como vimos, a psicologia histórico-cultural nos esclarece que as estruturas mais complexas do psiquismo só poderão ser desenvolvidas a partir do enraizamento da criança na cultura, mediante o convívio social, ou seja: o desenvolvimento das funções psicológicas vai acontecer de maneira gradual, de modo sistêmico e dependente do processo de internalização dos signos. A criança pequena ainda não tem uma formação simbólica totalmente internalizada para controlar seus comportamentos, o que engloba os atos voluntários de atenção.

Entendemos, assim, que o conceito de autodomínio da conduta e a explicação teórica do processo formativo dessa capacidade exclusivamente humana configura-se como uma contribuição relevante para se pensar o problema da queixa escolar na medida em que grande parcela dos supostos distúrbios de aprendizagem se vincula ao problema do controle do comportamento: quando não consegue "controlar" seu comportamento, a criança tende a ser avaliada e geralmente medicada.

Vigotski demonstrou que a regulação do próprio comportamento pela criança está imbricada no processo de formação cultural do ser humano, produzindo-se como resultado da apropriação de signos e instrumentos culturais, e requerendo, para tanto, processos educativos. Assim, particularmente no que se refere ao problema do desenvolvimento da atenção concentrada, Leite e Tuleski (2011) explicam que é a partir da relação com os adultos que podemos observar a primeira etapa do desenvolvimento do domínio da atenção, uma vez que são os adultos que orientam a atenção da criança pequena quando nomeia objetos ou indicam algo para a criança: é só à base dessa interação que a criança se tornará capaz de internalizar a linguagem e se orientar para a autorregulação do comportamento.

A atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento são funções superiores que se desenvolvem a partir das apropriações do ambiente cultural. Logo, não se pode esperar que uma criança já nos primeiros anos de atividade escolar seja capaz de fixar voluntariamente sua atenção e controlar seu comportamento (LEITE; TULESKI, 2011, p. 116).

É a partir das relações sociais que se forjará a necessidade de dominar a própria atenção, à medida que a criança vai captando modos de ser e estar no mundo de acordo com as mediações dos adultos que a cercam. Isso provoca um grande esforço interno na

criança, para se orientar a partir da atenção, por isso o mecanismo de atenção não pode ser entendido como sendo automático e espontâneo no desenvolvimento, e sim resultado do processo educativo.

No contexto escolar, a criança aprende e se desenvolve por meio do processo de apropriação das experiências e conhecimentos científicos vão acontecer por meio da mediação do professor, que deve organizar, sistematizar os conteúdos de ensino e a atividade pedagógica com tendo em vista intervir na zona de desenvolvimento iminente dos alunos. Assim sendo, quando a escola proporciona às crianças oportunidades e acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

Os alunos passam a ser transformados, metamorfoseados pelos conteúdos ensinados, e pelo modo como esse ensino se dá, instigando-os a um funcionamento psicológico cada vez mais sofisticado, isto é, menos direto, menos preso e dependente de estímulos concretos, materiais. A escolarização pode contribuir para que saiam de uma prática de reações instintivas e imediatistas com/no mundo, e desenvolvam um comportamento regulado voluntária e intencionalmente, tornando-os cada vez mais independentes da vivência pessoal para que possam compreender os conteúdos e as situações em geral e sobre eles exercitem o pensamento analítico (BARROCO; SOUZA, 2012, p. 124).

Se a atenção voluntária constitui uma capacidade complexa de gênese sócio-cultural, cujo processo formativo pressupõe mediações sociais e educativas, recolocam-se as expectativas em relação à capacidade da criança de controlar seu comportamento e seu próprio processo atencional, particularmente quando focalizamos a escola de educação infantil. Nessa concepção, à escola, desde os primeiros anos de vida, é atribuído um papel fundamental, pois é a partir da qualidade de suas mediações, da organização do seu contexto sociocultural, transmissão do ensino, que haverá a apropriação de condutas, hábitos e comportamentos pela criança, e assim, o desenvolvimento da autorregulação de sua conduta.

Ao recolocar a questão do desenvolvimento, trazendo ao centro do palco as relações sociais e o mecanismo de internalização dos signos da cultura que institui as funções psíquicas superiores, a psicologia histórico-cultural explicita a base social do psiquismo humano, e assim, em nosso entendimento, pode contribuir com o avanço de uma perspectiva crítica na psicologia escolar ao permitir construir argumentos contrários à patologização das dificuldades do processo de escolarização.

Em relação à medicalização e à queixa de transtorno de déficit de atenção, Aita e Facci (2018) entendem que a psicologia histórico-cultural possibilita um entendimento diferenciado sobre o problema da desatenção e dos comportamentos hiperativos,

“perspectiva essa que permite o questionamento do entendimento hegemônico que compreende o TDAH como um problema do organismo do sujeito, um transtorno que deve ser tratado primordialmente com medicamentos” (p. 133).

Como desdobramento necessário da teoria da sociedade que a embasa, a psicologia histórico-cultural também evidencia as mazelas da estrutura social capitalista como determinantes na gênese da queixa escolar.

Nesse sentido, diferentes estudos da psicologia histórico-cultural (AITA; FACCI, 2018; TULESKI *et al.*, 2019; LESSA; FACCI, 2014), quando trazem a temática da queixa dos processos de escolarização e similares como a questão da infância medicalizada, são contundentes em afirmar que tais fenômenos devem ser entendidos dentro do modelo de prática social que normatiza, controla e divide as pessoas, as responsabilizando individualmente pelo fracasso ou sucesso, ou seja, dentro de um ideário neoliberal. Quando nos propomos a explicar os múltiplos e contraditórios determinantes da queixa escolar, defendemos que tal fenômeno precisa ser pensado a partir das relações da criança na sociedade capitalista, ou seja, ele desponta mediante condições materiais concretas expressas no lugar que a criança ocupa no sistema de relações, desdobrando-se de suas condições de vida e educação (FRANCO; TABUTI; TULESKI, 2021).

Entendemos que a psicologia histórico-cultural contribui para a compreensão de que as queixas escolares se produzem no interior das condições da própria prática escolar, uma vez que, como apontado por Meira (2012) a emergência da queixa e sua justificação como problema de ordem orgânica e individual garante a manutenção da exclusão dos mais pobres e se apresenta como uma das formas contemporâneas importantes de reprodução da miséria social. A queixa escolar, seu subsequente diagnóstico e a medicalização da educação, nesta perspectiva, se torna um modo de controle do comportamento infantil, profundamente questionável, por oferecer um controle aparente da conduta: em sua essência a criança não desenvolve a consciência sobre suas ações, condutas e regras sociais, pelo contrário, medicalizar, de certa forma, compromete o desenvolvimento por acarretar outros efeitos colaterais.

Nessa direção, Franco, Tabuti, Tuleski, (2021) são enfáticas em afirmar que o uso de medicamentos não promove desenvolvimento psíquico, uma vez que este só vai acontecer por meio de um processo educativo cujo *“ensino devidamente organizado será capaz de promover as funções tão almejadas pelos professores, quais sejam domínio do auto conduta e da atenção voluntária”* (p.8).

Diante da crítica à primazia do biológico/ maturacional na explicação do desenvolvimento infantil, a psicologia histórico-cultural indica que é preciso investigar as relações estabelecidas entre a criança, a família e a escola, considerando a prática social como chave para desvendar o fenômeno da queixa escolar em sua gênese.

Guaragna e Asbahr (2022) consideram que “esta abordagem teórica busca compreender a produção dos fenômenos sociais de forma concreta, a partir das práticas social e cultural” (p. 120), e investigam a penetração da psicologia histórico-cultural no campo da psicologia escolar, focalizando o problema da queixa escolar. As pesquisadoras realizaram um levantamento de artigos que relacionavam a psicologia histórico-cultural com a temática da queixa escolar, a partir do que é produzido por líderes e vice-líderes dos grupos de pesquisa no território nacional que se orientam por tal perspectiva. Buscaram, assim, sistematizar *“as discussões que têm sido feitas sobre a atuação dos psicólogos escolares em relação às queixas escolares e outros fenômenos relacionados a isso, a partir da perspectiva teoria da psicologia histórico-cultural”* (p.119).

Como resultado de seu trabalho investigativo, afirmam que é possível constatar certa popularidade, entre os profissionais da educação, de alguns pressupostos teóricos de Vigotski; não obstante, há a necessidade de investigar sobre como as arguições teóricas estão sendo apropriadas para entender seus entraves na prática e superá-los na busca de uma maior transformação das relações sociais e da consciência individual. Embora os artigos científicos que versavam sobre as queixas escolares e a psicologia histórico-cultural analisados pelas autoras tenham se mostrado coerentes com a postura crítica, Guaragna e Asbahr (2022) verificaram que tal crítica centra-se mais no âmbito da formulação teórica do que propriamente na prática profissional, já que os artigos trazem a atuação dos psicólogos ainda baseada em uma concepção naturalizada do psiquismo humano, desconsiderando os impactos das relações sociais e históricas.

Há uma cisão entre os estudos teóricos acerca das queixas escolares e fracasso escolar e a prática dos psicólogos escolares, os quais ainda atuam corroborando com uma visão individual da queixa escolar e desconsiderando a produção social do psiquismo humano. (GUARAGNA; ASBAHR, 2022, p. 121).

Tais achados corroboram os resultados de pesquisa de Souza, Silva e Yamamoto (2014) que investigaram a atuação do psicólogo em sete estados brasileiros, concluindo que embora a psicologia histórico-cultural já tenha sido incorporada no discurso e formação dos profissionais de psicologia que atuam na educação, ainda prevalecem práticas voltadas para a avaliação e elaboração de laudos e relatórios bem como o atendimento individualizado dos fenômenos escolares.

Com nossa pesquisa, buscamos justamente contribuir com o percurso de consolidação dos avanços proporcionados pela psicologia histórico-cultural para uma abordagem crítica do fenômeno da queixa escolar, focalizando a particularidade da educação infantil.

1.7 Idade pré-escolar: ensino e desenvolvimento

Para pensar a particularidade da queixa escolar na educação infantil, como propõe o objeto dessa pesquisa, se faz relevante focalizar a idade pré-escolar (3 a 6 anos de idade aproximadamente) como período do desenvolvimento. Assim, abordaremos nesta seção de fundamentação teórica as especificidades do período pré-escolar, trazendo uma breve descrição do sistema de atividades (dominante e acessórias) que compõem essa idade do desenvolvimento, destacando a relação entre desenvolvimento e ensino. Antes disso, apontaremos os fundamentos gerais da abordagem histórico-cultural do problema da periodização do desenvolvimento.

O modo pelo qual a criança se relaciona com o mundo é único e particular em cada período de seu desenvolvimento. Ao abordar a problemática da periodização do desenvolvimento, a preocupação dos teóricos da psicologia histórico-cultural era desvelar o movimento que estava além da aparência das características de cada idade. Defendiam que era preciso “*revelar a natureza interna do desenvolvimento que se ocultava sob os fenômenos externos, captando seu movimento de modo dialético e não linear*” (TULESKI; EIDT, 2016, p.53). Isto posto, indicaram como caminho para o estudo da periodização a análise das atividades que medeiam a relação da criança com o mundo em cada idade.

Leontiev (1978; 2021), nos apresenta o conceito de **atividade** como princípio explicativo do desenvolvimento do psiquismo, ou seja, da consciência e personalidade humanas. O autor nos mostra que o desenvolvimento humano está relacionado à atividade que a pessoa exerce em seu meio coletivo, sendo a atividade o elo que conecta o ser humano ao mundo que o cerca.

Tuleski e Eidt (2016) elucidam que nem tudo o que o sujeito faz é atividade. A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Assim, a necessidade é condição da atividade, ou seja, “*para que a necessidade possa ser satisfeita ela precisa encontrar um objeto que a satisfaça*” (p. 45);

desse encontro constitui-se um **motivo** capaz de orientar e regular a atividade concreta do sujeito no mundo objetivo.

De acordo com a teorização de Leontiev e Elkonin, a cada período do desenvolvimento da criança uma determinada atividade se mostra mais decisiva para o seu desenvolvimento, enquanto outras têm importância secundária ou subordinada. A **atividade dominante** reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período do desenvolvimento (LEONTIEV, 1978). Na **linha acessória**, encontramos atividades que não são principais, mas que são importantes pois conduzem a criança para novas exigências sociais, mobilizando funções novas e complexas do psiquismo (PASQUALINI, 2020).

A atividade dominante deve ser pensada a partir do conteúdo de cada período do desenvolvimento, o que significa que é apenas pela **análise do conteúdo da atividade da criança** que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade – daí a ênfase no papel da educação como determinação no/do desenvolvimento infantil (ELKONIN, 2009).

Elkonin (2017) propõe uma periodização do desenvolvimento segundo a qual a criança atravessa três grandes **épocas**: Primeira Infância, Infância e Adolescência. Cada época é constituída por dois **períodos** de desenvolvimento. Na Primeira Infância, temos os períodos: Primeiro Ano de Vida, e Primeira Infância (1 a 3 anos). A Infância é composta pelos períodos: Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos) e Idade Escolar (6 a 10 anos). A Adolescência constitui-se dos períodos: Adolescência Inicial (10 a 14) e Adolescência (14 a 19 anos).

Segundo a proposição do autor, cada idade do desenvolvimento é constituída por um sistema de atividades no interior do qual se destaca uma atividade dominante que guia, orienta e governa o desenvolvimento em cada período. Esta atividade engendra as novas formações psíquicas centrais da idade na criança.

Assim, temos no Primeiro Ano de Vida a atividade dominante: Comunicação Emocional Direta; na Primeira Infância a Atividade Objetal Manipulatória; na Idade Pré-Escolar a atividade de Jogos de Papéis; na Idade Escolar a Atividade de Estudo; na Adolescência Inicial, a Comunicação Íntima Pessoal; e na Adolescência a Atividade profissional de Estudo (ELKONIN, 2017).

De acordo com Pasqualini (2020), os estudos de Elkonin apontam a existência de uma unidade dialética em cada época, uma vez que os dois períodos que se apresentam,

embora diferentes, mostram-se orientados ora pela esfera afetivo-emocional, ora pela esfera intelectual-cognitiva. Assim, conforme suas características e seu conteúdo, é possível classificar as atividades dominantes nestes dois grandes grupos ou esferas. A primeira esfera está voltada para as relações entre as pessoas, que são desenvolvidas no sistema criança/ adulto social, mobilizando mais diretamente a esfera afetivo-emocional do psiquismo:

A comunicação emocional direta do pequeno, o jogo de papéis sociais e a comunicação íntima pessoal dos adolescentes se diferenciam substancialmente por seu conteúdo concreto e pela profundidade com que tem lugar a **imersão do sujeito na esfera dos fins e motivos da atividade dos adultos** (ELKONIN, 2017, p. 167, grifo nosso).

Já no segundo grupo, ou esfera, encontramos as atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, caracterizados no sistema de atividades ‘criança/objeto social’, numa esfera intelectual-cognitiva (PASQUALINI, 2020).

Neste grupo encontramos as atividades Objetal Manipulatória, Atividade de Estudo e a Atividade Profissional de estudo dos adolescentes: embora sejam atividades bem diferentes, em comum encontramos a mobilização mais direta da esfera intelectual-operacional do psiquismo:

O geral e essencial dentre essas atividades é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Tem uma origem e um lugar comum na vida da sociedade e são o resultado da histórica precedente. Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com esses objetos, produz-se a **orientação cada vez mais profunda da criança no mundo dos objetos, a formação de suas forças intelectuais e a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade** (ELKONIN, 2017, p.1 68, grifo nosso).

No decorrer de cada período de desenvolvimento, vão acontecendo mudanças impulsionadas pela atividade dominante, até chegar a um ponto em que vão surgindo novas necessidades para a criança, fazendo com que a atividade que até então se configurava como a principal forma de relacionamento da criança com o mundo não mais seja capaz de satisfazer as novas necessidades e relações que vão se delineando na vida infantil. Assim, uma das atividades gestadas, nascidas dessa atividade principal, desponta como aquela capaz de canalizar as novas necessidades que emergem para a criança no seu complexo campo de relações sociais; desse modo é que uma atividade que antes figurava como acessória se torna principal em um novo período da vida. À medida que a personalidade da criança se estrutura, ela vai assimilando funções sociais, objetivações e desenvolvendo sua consciência (ELKONIN, 2009).

Em suma, temos que a mudança dos períodos de desenvolvimento é marcada pela alteração da atividade dominante, o que acarreta em uma significativa transformação na posição da criança no interior das relações sociais. Quando a criança faz a transição de um período para outro, isso significa que existem necessidades a serem alcançadas: o lugar social da criança já não satisfaz essas novas necessidades e ela começa a tensionar o sistema de relações sociais no qual está inserida. A criança tem condições de ir além, de estabelecer outras relações com o mundo que a cerca. A passagem a um novo modo de relação com a realidade se configura como um período crítico do desenvolvimento.

Vigotski (2012) esclarece que o desenvolvimento humano é caracterizado por momentos estáveis – períodos claramente demarcados pelas atividades principais –, e por momentos de **crise**, marcados por tensões e rupturas nas relações da criança com o mundo social. Pela lógica dialética do desenvolvimento do psiquismo, podemos observar a combinação de processos evolutivos e revolucionários no curso da periodização do desenvolvimento. Há, portanto,

‘Mudanças microscópicas’ no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um *salto qualitativo* no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio (PASQUALINI, 2020, p. 73).

Os períodos críticos, ou de viragem do desenvolvimento, são caracterizados pelo choque entre os ganhos do desenvolvimento da criança e as exigências de mudança na situação social de desenvolvimento. No atual modelo de sociedade, há a tendência, seja na família ou na escola, de não se compreender esse movimento do desenvolvimento infantil como parte do próprio processo de desenvolvimento: predominam proposições dualistas, mecanicistas ou idealistas, que concebem o momento crítico como patológico. Exemplo disso se apresenta pelas teorias de cunho construtivista, as quais discorrem sobre competências e habilidades socioemocionais, presentes em documentos nacionais que regulam o sistema educacional.

Nos períodos críticos, tendencialmente a criança se torna mais difícil de educar. Justamente pelas conquistas ao longo do período anterior, ocorre que a criança já não se satisfaz com o lugar que ocupa nas relações sociais, uma vez que esse lugar já não corresponde mais às suas possibilidades, emergindo a necessidade de mudança (TULESKI *et al.*, 2019). A situação social de desenvolvimento deve modificar-se, incorporando os novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produzirão outras neoformações.

É importante que profissionais na educação compreendam que os momentos críticos fazem parte dos processos de desenvolvimento e aproveitem esses períodos a serviço do desenvolvimento da criança, com vista a potencializar o seu desenvolvimento. Lembrando que *“esses momentos de reorganização são marcados, inevitavelmente, por rupturas e saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo. As crises estão diretamente relacionadas com a organização e conduta do processo educacional”* (TULESKI *et al.*, 2019, p. 169).

A psicologia histórico-cultural parte do princípio de que a crise não é sinônimo de patologia, nem de transtorno, pelo contrário: a crise indica que a criança se desenvolveu, ganhou novas capacidades, e, portanto, passa a demandar novas formas de relação, mudanças significativas no modo como a educam. Assim, Lazaretti (2011) ressalta que embora a psicologia histórico-cultural pressuponha a alternância entre momentos estáveis e críticos ao longo do desenvolvimento, Leontiev argumenta que crises propriamente ditas somente ocorrerão se não houver um processo de educação intencionalmente mediado, ou seja, se a criança for deixada sem nenhum tipo de instrução, numa concepção espontânea de educação. Por isso, para Leontiev os períodos críticos são denominados de *“períodos de rupturas, em que ocorrem as mudanças qualitativas no desenvolvimento, associadas com a mudança de estágio”* (p. 141). As mediações se efetivam quando o professor, ao conhecer os períodos de desenvolvimento e seus momentos críticos, proporcionam atividades que guiam as máximas possibilidades de desenvolvimento, e introduzem novos desafios, ainda nas atividades acessórias – aquelas que ainda não são as principais para promover o desenvolvimento, mas serão no futuro.

A chamada crise dos três anos é um momento do desenvolvimento que tende a se expressar, no contexto da escola de educação infantil, na forma de queixa escolar, como discute Silva (2017) em sua pesquisa de doutorado. A autora assinala que a escola de educação infantil tende a naturalizar os comportamentos da criança, fato relacionado ao aumento de *“diagnósticos de transtornos de conduta em crianças pré-escolares”* (p. 97), e argumenta, ainda, que é atribuído a responsabilidade de encaminhar a criança para avaliação por profissionais de saúde sem haver orientações e parâmetros sistematizados sobre o desenvolvimento e o ensino nesta faixa etária. Com isso, as crianças acabam sendo encaminhadas à base das *“impressões”* de cada professora em particular sobre o que seria um problema de comportamento (SILVA, 2017).

A crise dos três anos constitui um importante momento de viragem no desenvolvimento, quando se dá a transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar.

É sabido que a criança obteve ganhos quantitativos durante o período da primeira infância, o que provocou mudanças internas significativas, expressando-se como reivindicação por um novo lugar nas relações sociais. No entanto, quando o adulto não compreende as mudanças internas no desenvolvimento infantil, pode haver o desenvolvimento de condutas compensatórias por parte da criança para “*suprir necessidades desencadeadas por determinada condição de inferiorização, se a posição social que ela ocupa nas relações em que está inserida for inferior a das outras crianças*” (SILVA, 2017, p. 126).

Vigotski (2012) explica que a criança passa por mudanças nas relações sociais e na esfera afetiva, passando por profundas e intensas experiências, e se vê imersa em uma série de conflitos internos e externos, por isso, a crise dos três anos é denominada de crise das relações sociais da criança: trata-se do produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor.

É importante considerar que o período de crise é vivenciado por todas as crianças, uma vez que remete a transformações intensas pelas quais passam quando ocorre uma mudança de período do desenvolvimento; no entanto, a crise se expressa de diferentes maneiras a depender principalmente da maneira pela qual o adulto vai dirigir os comportamentos conflituosos da criança. É, pois, em decorrência da relação com o adulto que a criança pode “*buscar compensar a inferioridade por ela percebida fazendo uso de impulsividade e da hostilidade para se impor perante o grupo*” (SILVA, 2017, p. 128).

Contudo, como estudado por Silva (2017), a crise dos três anos, que na psicologia histórico-cultural é uma condição de mudança de período de desenvolvimento, no contexto de educação infantil aparece como a gênese da trajetória da queixa escolar.

Quando os comportamentos infantis são associados a concepções de desenvolvimento espontâneos e pautados na maturação biológica, a crise é entendida como sendo um problema individual da criança, pois ela é deslocada das situações sociais em que os conflitos acontecem.

À luz da psicologia histórico-cultural, os comportamentos são abordados em sua historicidade e aqueles atos que em outras visões são tomados como expressões de um desvio de conduta, nesta perspectiva, são o ponto de partida para desvelar os elos da corrente que os sustenta. Tais elos se constituem ao longo da vida do indivíduo e se sedimentam nas relações em que se insere (SILVA, 2017, p. 130).

A criança requer uma mudança na relação com o adulto, busca autonomia e reconhecimento, por isso tenta se auto-afirmar junto às pessoas que a cercam, sendo o

conflito desencadeado em razão da falta de interações que satisfaçam a necessidade da criança em ampliar sua autonomia. Nesta perspectiva é importante compreender as linhas centrais que regem o desenvolvimento infantil, analisando a idade crítica em relação ao período que a segue (SILVA, 2017).

A crise dos três anos é o momento da viragem que se produz na transição da primeira infância para a idade pré-escolar. De acordo com a teoria, na primeira infância a atividade dominante é a ação com objetos, por meio da qual a criança apropria-se dos modos sociais de ação com os instrumentos da cultura:

Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e dirigirem ações com objetos, inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizado no uso desses objetos (LAZARETTI, 2016, p. 130).

No seio da atividade objetual compartilhada com o adulto, a linguagem, enquanto função psíquica superior, vai se constituindo como um meio de comunicação, imitação e regulação do comportamento infantil, ocorrendo as primeiras generalizações do pensamento. Ao mesmo tempo em que a criança está centrada nos objetos e em suas características, vai sendo gestada a próxima atividade-guia, a brincadeira de papéis sociais. A criança vai se apropriando do significado e da função social de cada objeto que lhe é apresentado, e progressivamente ganhando domínio sobre o mundo dos objetos que compõem seu entorno; com isso, gradativamente a atividade deixa de ser desafiadora para o psiquismo, produzindo-se uma nova necessidade: a necessidade de agir conforme os adultos agem (PASQUALINI, 2020). A criança passa a se interessar no significado social das ações, em *como* o adulto faz, *para que* faz e *por que* faz determinadas atividades. Isso significa que as ações com objetos passam a ser percebidas como ações das pessoas, inseridas em um sistema de relações sociais, de tal forma que na transição à idade pré-escolar “*a criança não mais manipula os objetos como na primeira infância, e sim brinca com os objetos, executando com eles determinadas ações*” (LAZARETTI, 2011, p. 188).

Para Vigotski (2021), o que marca a passagem para a idade pré-escolar é o surgimento de necessidades e impulsos específicos na criança que aparecem como "tendências irrealizáveis", o que ocorre porque emerge para a criança uma necessidade de realizar desejos e aspirações baseados nas relações com os adultos. É assim que a atividade lúdica desponta como dominante:

Por um lado, a criança experimenta necessidades de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos a impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações.

Essas contradições só podem ser solucionadas pela brincadeira. O que caracteriza a atividade lúdica é o fato de que seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não no produto, mas no próprio processo (PASQUALINI, 2020, p.86).

Assim, a brincadeira de papéis se apresenta para as crianças na idade pré-escolar como a possibilidade de reconstrução da relação da vida dos adultos, passando a guiar o desenvolvimento infantil. O conteúdo da brincadeira, está, pois, na reprodução das atividades sociais dos adultos e das relações sociais que estes estabelecem. É nesse processo que as crianças vão “*internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta*” (PASQUALINI, 2020, p. 87).

Na primeira infância, a criança não é capaz de conter seu comportamento ou adiar a satisfação de desejos, o que faz com que muitas vezes apareçam as birras. Na atividade lúdica pré-escolar, as ações que a criança realiza se tornam conscientes pela primeira vez em seu desenvolvimento – ou seja, ela se esforça para controlar sua conduta, seus impulsos imediatos. Isso ocorre em função da própria estrutura da brincadeira e daquilo que essa atividade requer do psiquismo infantil:

A atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. E é justamente assim que as funções se desenvolvem: quando são demandadas pela atividade, quando a atividade exige que entrem em funcionamento e avancem em complexidade. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo da brincadeira (LAZARETTI, 2016, p. 133).

Considerando o sistema de atividades da criança pré-escolar no qual a brincadeira desempenha papel dominante, Vieira e Leal (2018) destacam como seguintes neoformações dessa idade: maior domínio e compreensão do meio social, consideração da posição de uma outra pessoa e o desenvolvimento do autodomínio, da atividade voluntária, ou seja, a possibilidade de regular e organizar a própria conduta, qualidades volitivas.

A idade pré-escolar é um período muito importante para o desenvolvimento da esfera volitiva-emocional, dos interesses e dos motivos sociais de conduta, uma vez que a criança, ao protagonizar papéis sociais na esfera lúdica, vai internalizando condutas e regras sociais de comportamentos culturais. Essas regras vão ativando recordações mnemônicas afetivas e reorganizando processos internos e requalificando a relação da criança com as pessoas que a cercam.

A atividade guia que mais se relaciona ao desenvolvimento da atividade voluntária consiste na brincadeira de jogo de papéis no período pré-escolar, pois a criança, ao brincar segue regras sociais incorporadas no papel

desempenhado, o que impulsiona a internalização dessas regras e o desenvolvimento do controle do comportamento (VIEIRA; LEAL, 2018, p.691).

Assim, vemos que a compreensão das regras sociais desenvolvidas no interior da brincadeira se constitui em condição para que a criança avance no autodomínio de sua conduta, inclusive lançando as bases para a formação da atividade de estudo – que guiará o desenvolvimento no período escolar.

Pode-se dizer que a criança começa a compreender a necessidade de aprender com a brincadeira: é na atividade lúdica protagonizada que a criança passa a se orientar para questões fundamentais da atividade humana, o que engendra a aspiração de realização de atividades que sejam valorizadas socialmente. Para Elkonin (2017), trata-se de um “momento de preparação para a aprendizagem escolar” (p. 165).

Participam também desse processo as chamadas atividades de produção, que compõem linhas acessórias de desenvolvimento na idade pré-escolar. Diferente do Jogo de Papéis, onde o que importa é o processo e não se visa a um resultado final, as atividades produtivas têm como característica o produto final, ou seja, geram algum tipo de material, como o desenho, a pintura, a modelagem, a construção (PASQUALINI, 2020).

As atividades de produção são importantes no período pré-escolar porque desenvolvem na criança a capacidade de estabelecer fins para suas ações. Por meio da mediação do adulto, a criança aprende e realiza algo que ainda não sabe, e tem a possibilidade concreta de se apropriar do resultado final de sua atividade.

Embora não ocupem o lugar de atividade dominante no período pré-escolar, tais atividades têm importância fundamental para o desenvolvimento psíquico infantil, e o mesmo pode ser afirmado em relação à atividade de estudo, que, progressivamente, pode ser introduzida já na idade pré-escolar, embora ainda geneticamente vinculada a brincadeira. (PASQUALINI, 2020, p. 91).

Tanto quando pensamos nas atividades de produção quanto na atividade lúdica protagonizada, o papel educativo do adulto tem grande destaque para a perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, a concretização do desenvolvimento potencial da criança no período pré-escolar irá depender das mediações decorrentes do contexto social, em especial da escola de educação infantil, promovendo a apropriação das objetivações culturais:

O conteúdo dos jogos dramatizados das crianças e o desenvolvimento psíquico que será conquistado por meio dessa atividade dependem de suas condições de vida e de educação. Por isso, é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos da sua

experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente, a matéria-prima da brincadeira infantil (PASQUALINI, 2020, p. 88).

Também é fundamental considerar que a valorização pelo adulto das ações e realizações infantis são a base para a autovalorização da criança sobre seu comportamento, sua atividade e suas produções (VIEIRA; LEAL, 2018).

Diante das contribuições da psicologia histórico-cultural, podemos refletir junto às questões acerca da didática de ensino que têm como um dos seus pilares o destinatário dos conteúdos curriculares, ou seja: a criança em desenvolvimento. Além de permitir realizar uma crítica ao processo de patologização e produção da queixa escolar, a psicologia histórico-cultural também orienta e direciona possibilidades de um trabalho educativo contextualizado com o desenvolvimento da criança, permitindo repensar as mediações escolares, assim como as formas em que o material didático é apresentado para a criança e como se é exigida dela as atividades produtivas.

Nessa direção, o estudo da periodização do desenvolvimento tende a diminuir os encaminhamentos para serviços de saúde, opondo-se à medicalização na educação, objetivando instrumentalizar o trabalho educativo.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: CONTEXTO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, SUJEITOS DA PESQUISA E MATERIAL ANALISADO

Apresentamos nesta seção os caminhos de nossa investigação. Tendo em vista o objetivo de caracterizar o tratamento dado à queixa escolar no contexto da educação infantil em um sistema municipal de ensino, nosso estudo envolveu dois procedimentos metodológicos principais: a realização de *entrevistas* com sujeitos envolvidos no manejo e encaminhamento da queixa escolar (supervisoras de ensino, professoras e psicopedagoga) e um trabalho de *análise documental*, incluindo análise de formulário de encaminhamento de queixa escolar; levantamento e análise de laudos de crianças das turmas de Jardim I e II encaminhadas para avaliação por especialistas; e algumas considerações sobre o material livro didático adotado pelo sistema municipal e as orientações psicopedagógicas fornecidas aos professores.

Nos tópicos que seguem, detalhamos o percurso metodológico envolvido na produção dos dados, apresentando os sujeitos da pesquisa e os materiais que compuseram a pesquisa documental.

2.1 O contexto da pesquisa: caracterização geral do município e do sistema de ensino municipal

Nosso estudo foi realizado em um município situado no interior do Estado de São Paulo, com população de aproximadamente 41 mil habitantes. Trata-se de uma cidade cercada por rios, que tem como principais fontes econômicas a agricultura, a pecuária e a agroindústria (SILVA, 2009).

A fundação do município aconteceu no final da década de 1920, com a participação de fazendeiros da região, o que permite compreender que a cultura agrária acompanha o desenvolvimento da cidade desde sua origem e está materializada nos modos de produção e significação da vida coletiva.

Na visão política e administrativa, o agronegócio é o agente que teria favorecido o crescimento urbano ao longo das décadas. É fato que o desenvolvimento da agricultura beneficiou os grandes proprietários de terra, e muitos deles – chamados, no passado, de coronéis – também fazem parte da organização e gestão pública municipal. Mas será que para os trabalhadores do campo ocorreram também melhorias na qualidade de vida?

Na década de 1980, foram instaladas no município três usinas de açúcar e álcool, que desde então se expandiram e continuam em funcionamento. Além das usinas, a cidade conta com uma fábrica de produtos alimentícios e empresas de armazenamento e venda de grãos (SILVA, 2009).

É, portanto, a atividade agroindustrial e usineira o principal meio de trabalho da população. Esse lastro latifundiário é visível nos amplos campos plantados e irrigados que cercam a cidade, tendo como principais cultivos: cana de açúcar, soja, milho, sorgo, tomate, ervilha, feijão e batata.

A exemplo do que acontece no restante do país, o modelo agroindustrial se embasa nos pressupostos do neoliberalismo e une os latifundiários desta região a grandes grupos do capital nacional e internacional, formando verdadeiros monopólios de produção, como é o caso da fabricação de etanol neste município.

O modelo de produção do agronegócio afeta diretamente a vida das famílias e da sociedade local como um todo, impondo aos trabalhadores condições bastantes precarizadas de trabalho, com alterações de turno, jornadas trabalhadas aos domingos e feriados, etc. Para ter a garantia de carteira assinada, muitos se submetem a uma longa jornada de trabalho, que está aliada à intensificação da produtividade por meios de supostas gratificações oferecidas pelos empresários e latifundiários, como, por exemplo, plano de saúde, cestas básicas e bônus salarial. Como já evidenciou Marx (2010):

O trabalhador não está defronte aquele que o emprega na posição de um livre vendedor ... o capitalista é sempre livre para empregar o trabalho, e o trabalhador é sempre forçado a vendê-lo. O valor do trabalho é completamente destruído se não for vendido a cada instante. O trabalho não é suscetível nem de acumulação, nem mesmo de poupança, diferente das verdadeiras mercadorias. (MARX, 2010, p. 36).

Também se faz presente nesse contexto uma grande quantidade de migrantes nordestinos que chegaram ao município desde a abertura das usinas na década de 1980. Muitos são contratados na safra, trabalham entre março e novembro/dezembro, e retornam para sua terra natal; outros chegam à cidade com suas famílias e se alojam, passando por grandes sacrifícios nos meses em que não há trabalho.

Ao mesmo tempo que o avanço tecnológico no campo aumenta o desemprego dos trabalhadores rurais assalariados e conseqüentemente a situação de pobreza e de desigualdade social, ações em políticas públicas municipais vão sendo implementadas, como as frentes de trabalho, e auxílios e benefícios ofertados inclusive pela sociedade civil.

Vale destacar que o município tem uma rede de comércio estruturada e serviços de públicos que atendem de modo efetivo a população, portanto, outras ocupações de trabalho podem ser encontradas no comércio e nos serviços públicos.

Em relação à estruturação das políticas públicas e serviços à população, a cidade conta com rede de esgoto e saneamento básico, coleta de lixo e iluminação pública. Há também uma rede organizada de atenção básica de saúde pública, que contém inclusive alguns serviços e especialidades como neurologia e psiquiatria. Ainda em relação à rede de saúde pública, o município fica ao lado de uma cidade cujo serviço é referenciado quando necessário.

A cidade também conta com setores públicos de assistência social, cultura e esporte, que oferecem cursos, aulas de esporte e lazer na comunidade, porém não é possível verificar se realmente tais atividades chegam à população ou a maior parte dela. Há predomínio de costumes sertanejos, e não são encontrados espaços como centros culturais, cinema, feiras de artesanato, ou coisas do gênero.

Pode-se dizer que a cidade é um exemplo claro das contradições do sistema capitalista, pois ao mesmo tempo que possui índices de riqueza elevados, estes vêm acompanhados da grande desigualdade social. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018 mostram que o Produto Interno Bruto (PIB) do município foi de mais de 3 milhões de reais: dividido no total de habitantes da cidade, cada munícipe teria uma renda anual de quase oitenta e quatro mil reais. No entanto, o mesmo censo mostra que cerca de 33,6% dos domicílios sobrevive com até meio salário mínimo por pessoa. Assim, embora a cidade apresente elevada produção de riqueza, a materialidade das condições de vida da maioria da população é marcada pela naturalização e banalização da injustiça social, que se refletem na vida cotidiana e nas próprias políticas públicas, inclusive no trato com a da queixa escolar.

Com as informações aqui apresentadas, pretendemos apenas contextualizar pormenores da história e da realidade concreta do município que nos servem como subsídios para a compreensão da estrutura da política educacional, que abordaremos a seguir.

2.1.1 O campo da pesquisa: estrutura e funcionamento do sistema municipal de ensino

A etapa da educação infantil é organizada em grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento da criança. De acordo com a LDB (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2017) é denominada **creche** a etapa que atende bebê (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), já a **pré-escola**, atende crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No entanto, no município pesquisado estas nomenclaturas se mostram diferentes, associada ao processo histórico da constituição de creches e pré-escolas e não as atuais diretrizes nacionais para tal faixa etária.

Assim sendo, os **Centros de Educação Infantil (CEIs)**, são chamados de ‘creches’, no referido sistema escolar municipal e abrange o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, que até 2005 pertencia a Secretaria Municipal de Assistência Social, que até então se mostrava de cunho mais assistencialista do que educacional. E os **Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs)**, apontados pelas entrevistadas como “pré-escolas”, ou “prézinhos”, atendem crianças de 4 a 5 anos (Jardim I e II) no período matutino ou vespertino, e sempre foi vinculado à secretaria municipal da educação. As creches e pré-escolas, portanto não se diferenciam pela faixa etária, e sim pelo viés histórico assistencial, que marca a história particular do município em questão.

Esta particularidade municipal, permite constatar que originalmente, em âmbito nacional, o mesmo público infantil era dividido em dois tipos de serviços distintos: as creches, com viés assistencialista e atendendo em período integral uma população de baixa e baixíssima renda, e as pré-escolas com um direcionamento educacional ofertando atendimento de meio período; tal subdivisão reflete tendências históricas do segmento educacional no Brasil (KRAMER, 1982; KUHLMANN JUNIOR. 2010).

O sistema municipal de ensino é composto por quinze unidades escolares, assim distribuídas:

- seis *Centros de Educação Infantil (CEI)*, denominadas pelas entrevistadas como *creches*, que atendem crianças em período integral (organizadas em seis turmas: Berçário I e II, Maternal I e II, Jardim I e II);
- quatro *Centros Municipais de Educação Infantil*, as *pré-escolas*, que funcionam meio período e atendem crianças de Jardim I e II;
- cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental I.

O município conta ainda com três Escolas Estaduais de ensino fundamental II e médio. A rede particular, por sua vez, é composta por quatro escolas, sendo que todas

oferecem o atendimento de educação infantil com início na etapa de educação infantil, creche, até o ensino médio.

Como já citado acima, é apenas em 2005, com o processo de municipalização da educação infantil previsto desde a concretização da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), que começam os primeiros concursos para professores de educação infantil para as creches, ainda a nível seletivo, mas que exigia formação específica na educação.

O município não realiza concurso público para os cargos de supervisor escolar e nem para os de diretor e coordenador das unidades escolares, uma vez que estes são escolhidos de acordo com o prefeito eleito e, portanto, denominados cargos de confiança. No organograma da Secretaria de Educação há duas supervisoras de ensino vinculadas à educação infantil, uma responsável pelos CEIs e outra pelos CEMEIs - além das supervisoras vinculadas ao ensino fundamental. As duas supervisoras da educação infantil, assim como toda equipe gestora que encontramos ao longo das visitas nas unidades, são professoras concursadas da rede municipal, e exercem o cargo por indicação – ou seja, se houver a mudança de prefeito ou outras trocas políticas elas podem perder tal ocupação e retornar para as salas de aula.

Os seis CEIs municipais têm a capacidade total de atender 1520 crianças. No entanto, até maio de 2021, os dados de crianças matriculadas nas creches totalizavam 1476 crianças – o que permite inferir que não existe, no município, fila de espera para atendimento na educação infantil. As crianças permanecem nas creches em período integral, sendo alternado entre atividade pedagógica com professor e atividade de recreação com o educador infantil.

O quadro de profissionais dos CEIs é formado por: professores de educação infantil, educadores; direção; coordenação; e equipe da cozinha e limpeza. O educador infantil é o profissional responsável pelas crianças no período contrário ao pedagógico, conforme é explicado pelas supervisoras da educação infantil, tendo as funções de recreação, dormitório e outros cuidados – como o banho. Todos os profissionais são concursados e, como afirmado anteriormente, coordenadores e diretores são indicados de acordo com a gestão do município, porém são sempre profissionais concursados que exercem outras funções – geralmente são professores de educação infantil, que depois de passarem pela gestão retornam para as salas de aula. Há na Secretaria de Educação três assistentes sociais designadas para o atendimento nas creches, distribuindo sua carga horária de atuação de modo a despender 20 horas semanais em cada unidade. O trabalho

da equipe de cozinha é supervisionado e orientado por uma nutricionista da Secretaria, e há também uma psicopedagoga que atua junto às creches, como explicaremos adiante¹².

Os CEMEIs – são unidades menores e não contam com equipe de coordenação e direção: é a supervisora municipal que visita cada unidade oferecendo o suporte necessário. Concretamente, no dia a dia estas unidades ficam sob os cuidados dos professores e equipe de serviços gerais. Também não existe o cargo de educador infantil, pois não há horário de recreação. Na pré-escola as crianças são atendidas apenas meio período, realizando somente as atividades entendidas como pedagógicas pela a equipe gestora, pois diferente das creches não oferece o período integral. A psicopedagoga avalia as crianças dessas unidades.

As salas de Jardim I e II em todo sistema municipal também contam com professores especialistas com outras licenciaturas, responsáveis pelas aulas extras de Inglês, Artes e Educação Física.

O sistema municipal tem como política designar cuidadores para as crianças "laudadas" no município. No início de cada ano letivo, é realizado um levantamento em cada unidade escolar de crianças com algum tipo de queixa no processo de escolarização ou que necessitam de cuidados intermitentes, sendo gerada uma lista para que cuidadores sejam contratados. Os cuidadores são estagiários e têm a função de auxiliar no manejo do cotidiano e cuidados básicos a estas crianças. Foi a partir desta lista que inicialmente chegamos aos laudos analisados neste estudo.

Em 2021, ano da pesquisa de campo, o sistema de ensino municipal contava com um profissional de psicologia e um de fonoaudiologia para atender a demanda de queixa escolar do ensino fundamental I. Tais profissionais trabalham exclusivamente na avaliação de crianças com queixas de escolarização, realizando atendimentos em uma sala específica na Secretaria de Educação, centrados nas crianças matriculadas na rede municipal a partir do primeiro ano do ensino fundamental¹³. A educação infantil, embora

¹² Com o intuito de conhecer o quadro de profissionais que atuam no Departamento de Educação Infantil, localizamos no Diário Eletrônico Municipal a publicação da nova reforma administrativa, de setembro de 2017, que determina que tal departamento, além de contar com professores, educadores infantis e agentes de serviços gerais, também dispõe de uma equipe de profissionais, a saber: 1 profissional de fonoaudiologia, 3 profissionais de serviço social e 3 profissionais de psicologia. Todavia, em contato com a equipe gestora do município, nos foi comunicado que a psicóloga que atuava na educação havia se aposentado, e que a equipe de Educação Infantil contava apenas com assistente social e uma psicopedagoga, sendo esta última profissão reconhecida no município após a reforma administrativa de 2017.

¹³ A partir de 2005, com a municipalização, ocorreram diversos processos seletivos para a contratação de psicólogos e fonoaudiólogos, o que assinala uma alta rotatividade de profissionais, formas de atuação diferenciadas, embora com predomínio ao atendimento clínico.

já tenha contado com profissionais de psicologia e fonoaudiologia compondo equipes multidisciplinares e exista desde a reforma administrativa aprovada em 2017 a previsão de três profissionais de psicologia atuando junto ao segmento, desde 2019 não dispõe destes profissionais¹⁴.

A referida reforma, cujos idealizadores e responsáveis compõem a gestão atual da Secretaria da Educação, instituiu, também, o cargo de psicopedagogo(a). Duas contratações foram realizadas para esse cargo, mas uma das trabalhadoras acabou por pedir exoneração. Como veremos a partir das entrevistas, a profissional psicopedagoga dividia sua carga horária entre ações no ensino fundamental I e na educação infantil, chegando a visitar até três unidades escolares por dia. Isso contraria a lei da reforma administrativa publicada em 2017, que estabelece no quadro de profissionais da educação infantil três psicólogos, e dentre os profissionais de ensino fundamental, dois psicopedagogos. Verificamos, portanto, uma defasagem de profissionais atuantes, havendo uma psicóloga no ensino fundamental e uma profissional atuando no cargo de psicopedagoga intercalando seus horários entre o ensino infantil e fundamental. Durante a realização da pesquisa de campo, outra contratação para o cargo de psicopedagogo(a) foi realizada. O trabalho psicopedagógico do município consiste em realizar visitas nas unidades, geralmente uma vez na semana, para avaliar crianças que são encaminhadas por apresentarem queixas escolares. Como veremos detalhadamente a partir das entrevistas e da pesquisa documental, cabe aos professores o preenchimento de um formulário de encaminhamento a ser entregue à equipe gestora; a partir dessa ação, verifica-se a necessidade de avaliação psicopedagógica da criança para eventuais desdobramentos.

Outro serviço da rede municipal de ensino importante de ser contextualizado é o Atendimento Educacional Especializado, o AEE. Este serviço especializado atende crianças com diagnósticos de deficiência intelectual e Transtornos do Espectro Autista - TEA de toda a rede municipal, mas não é gerido pela Secretaria Municipal de Educação, com funcionamento nas unidades escolares, como é priorizado pela lei (BRASIL, 2009b). O AEE funciona no município como um serviço terceirizado, que opera dentro da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), contando com uma equipe

¹⁴ A característica de descontinuidade das políticas públicas de educação influenciada pelas trocas de gestão também afeta diretamente o trabalho psicológico e psicopedagógico, pois há a interrupção de projetos de acordo com os interesses de cada gestor, o que interfere inclusive na solicitação ou não do trabalho destes profissionais.

composta por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo, denominada equipe itinerante, que se reúne nas unidades escolares para conversar e orientar casos específicos das crianças que frequentam o AEE.

A equipe itinerante do AEE tem a disponibilidade de ir às unidades para discutir aspectos didático-pedagógicos do trabalho educativo com as crianças com diagnóstico de deficiência intelectual ou Transtorno de Espectro Autista, junto à equipe gestora e professores.

2.2 Procedimentos metodológicos

Visando caracterizar o percurso de identificação e desdobramentos da queixa escolar no contexto do sistema municipal de ensino, mapeando o fluxo de procedimentos e encaminhamentos diante de dificuldades no processo de escolarização de crianças na Educação Infantil, implementamos dois procedimentos metodológicos principais: a realização de entrevistas e a pesquisa documental, os quais serão detalhados nos subtópicos a seguir.

2.2.1 Entrevistas: os sujeitos da pesquisa

Realizamos entrevistas com duas supervisoras de ensino, quatro professoras e uma psicopedagoga. Em todas as entrevistas, colocamos inicialmente questões referentes à formação e experiência profissional das depoentes, para em seguida investigar o fluxo de ações envolvidas no trato com a queixa escolar e concepções que as sustentam.

Na **entrevista com as supervisoras** (Apêndice I), buscamos obter uma caracterização do sistema de Educação Infantil (como este se estrutura em termos organizacionais e didático-pedagógicos), solicitando que descrevessem os procedimentos adotados quando há alguma queixa escolar, incluindo o encaminhamento para profissionais especialistas (sistema de documentação de laudos, orientações didáticas-pedagógicas e a relação com a família, nos casos específicos de queixa).

As duas supervisoras da educação infantil foram entrevistadas juntas, na sede da Secretaria Municipal de Educação, e demonstraram sintonia nas respostas e no trabalho desempenhado por elas de modo geral. Ambas ocupam cargos comissionados de livre nomeação pelo Chefe do Poder Executivo, denominados – na lei de reforma administrativa – de Chefe do Departamento da Educação Infantil e Chefe de

Departamento e Assessoria Pedagógica da Rede Escolar, cuja descrição de cargo é apresentada no Quadro I. Trata-se, portanto, de funções gratificadas, preenchidas exclusivamente por servidores públicos efetivos, que se afastam temporariamente do seu exercício para assumir a chefia. Na prática e no cotidiano do trabalho, sua atuação caracteriza-se como Supervisão das creches e pré-escolas. Adotaremos como nomes fictícios para nos referirmos a elas Natália e Marina

Quadro 1 Descrição dos cargos das “Supervisoras de Educação Infantil”

Descrição do cargo: Chefe do Departamento de Educação Infantil	Descrição do cargo: Chefe do Departamento de Coordenação e Assessoria Pedagógica da Rede Escolar
<ul style="list-style-type: none"> - Chefiar, liderar, supervisionar e coordenar o Departamento de Educação Infantil da Diretoria da Educação, Cultura e Esportes, chefiando as pré-escolas e creches municipais, as equipes de trabalho e o desenvolvimento das atividades diárias de acordo com as competências previstas na presente lei. - Formular e coordenar a Política Municipal de Educação Infantil e supervisionar sua execução nas unidades que integram sua área de competência; - Formular planos e programas em sua área de competência, observadas as diretrizes gerais do Ministério da Educação e demais órgãos competentes; - Estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público municipal; - Promover e acompanhar as ações de planejamento, avaliação e análise de metas de sua área de competência; - Administrar e fiscalizar os recursos humanos, e materiais sob sua responsabilidade, em conformidade com as delegações de competências superiores; - Fazer cumprir as legislações no âmbito de sua competência; - Assegurar a plena articulação intra e interinstitucional, entre os planos e programas de sua direta responsabilidade com os demais planos e programas da Administração Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chefiar, liderar, supervisionar e coordenar o Departamento de Coordenação e Assessoria Pedagógica da Rede Escolar da Diretoria da Educação, Cultura e Esportes, chefiando as equipes de trabalho e o desenvolvimento das atividades diárias de acordo com as competências previstas na presente lei; - Coordenar e planejar ações destinadas às atividades pedagógicas, o planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes e discentes em relação às diretrizes técnicas, didático-pedagógicas, bem como pela otimização dos recursos didáticos; - Administrar e fiscalizar os recursos humanos e materiais sob sua responsabilidade, em conformidade com as delegações de competências superiores; - Fazer cumprir as legislações no âmbito de sua competência; - Assegurar a plena articulação intra e interinstitucional, entre os planos e programas de sua direta responsabilidade com os demais planos e programas da Administração Municipal; - Executar outras atribuições semelhantes determinadas pelo superior imediato.

Fonte: Município (2017)

Natália é supervisora das seis creches (CEIs) municipais, ocupando o cargo de **Chefe do Departamento da Educação Infantil**. Tem 44 anos e sua primeira graduação foi em Biomedicina, profissão que chegou a exercer por alguns anos. Fez o curso de Pedagogia semipresencial em uma faculdade particular e assim que se formou em 2010, passou no concurso do município como professora de educação infantil. Natália exerce a

função de supervisora desde 2017, tem pós-graduação em Alfabetização e Psicopedagogia, também cursadas em uma faculdade particular da região.

Marina é a supervisora das CEMEIs, denominadas pré-escolas. Tem 38 anos, concluiu o magistério pelo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no ano 2000. Em 2005 formou-se em Matemática/licenciatura, na modalidade à distância. Tem duas especializações, cursadas também na modalidade à distância: Novas Tecnologias em Matemática e em Gestão Escolar. Foi aprovada no concurso municipal em 2004 para professora do ensino fundamental e assumiu em 2017 o cargo de **Chefe de Departamento e Assessoria Pedagógica da Rede Escolar**. Nos primeiros anos atuou como supervisora do ensino fundamental I e apenas no início de 2021 passou a supervisionar as pré-escolas.

A **entrevista com a psicopedagoga** (Apêndice II), a quem chamaremos Ana, aconteceu em uma creche municipal, escolhida por ela, com a justificativa de menor fluxo e ter uma sala apropriada para poder conversar. Nesta entrevista, buscamos investigar a natureza do trabalho que desenvolve como psicopedagoga no sistema de educação municipal. Questionamos sobre o referencial teórico que norteia sua atuação, sua compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a queixa escolar, bem como sobre a utilização de medicação psicotrópica para crianças. Também indagamos sobre o fluxo da queixa escolar no sistema municipal e questões referentes à avaliação psicopedagógica e ao trabalho junto aos professores.

Ana tem 40 anos e terminou a graduação em Letras em 2003 (presencial) e em Pedagogia (EaD) em 2005, ano em que também se especializou em Psicopedagogia. Em 2018 concluiu o mestrado na área de linguística. Começou a trabalhar como professora logo após se formar, em 2003, e por vários anos acumulou dois cargos – ora no ensino fundamental II, no ensino médio e no ensino de línguas para adultos. Entre 2012 e 2015 trabalhou no município como professora concursada, no ensino fundamental I. Em seguida mudou de cidade para cursar o mestrado e, depois de concluí-lo, prestou o concurso público de psicopedagogia, realizado em 2018. Tendo sido aprovada, retornou ao município, sendo chamada para ocupar o cargo em 2019 e então iniciando seu trabalho como psicopedagoga. Ana fez a pós-graduação em psicopedagogia em 2019 “*em função da defasagem, depois de tantos anos da primeira*”. Até o presente momento afirma que procura se especializar nesta área, se dedicando à “*pós-graduação em relação a Autismo, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades e Gestão Escolar e*

Orientação”. Ana deixou a docência e se dedica somente ao trabalho psicopedagógico, o qual também realiza em clínica particular.

No sistema municipal, a profissional de psicopedagogia é a responsável por avaliar a demanda de queixa escolar, e articular possíveis encaminhamentos, ou orientações, como pode ser observado na descrição do cargo reproduzida no Quadro 2. Para tanto, Ana realiza visitas periódicas às unidades de educação infantil, podendo dirigir-se a duas unidades por período a depender da demanda da semana. Quando chega à creche ou pré-escola, já existe uma demanda de atendimento, que muitas vezes foi agendada por ela ou pela equipe gestora – ela é avisada com antecedência se há uma família para que ela atenda, por exemplo. Ana foi a primeira psicopedagoga chamada pelo concurso decorrente da reforma administrativa de 2017.

Quadro 2 Descrição do cargo do profissional de psicopedagogia

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Atuar preventivamente de forma a garantir que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos; - Avaliar as relações vinculares relativas: professor/aluno; aluno/aluno; família/escola, fomentando as interações interpessoais para intervir nos processos de ensino e aprendizagem; - Enfatizar a importância de que o planejamento deve contemplar conceitos e conteúdos estruturantes, com significado relevante e que levem a uma aprendizagem significativa, elaborando as bases para um trabalho de orientação do aluno na construção de seu projeto de vida, com clareza de raciocínio e equilíbrio; - Identificar o modelo de aprendizagem do professor e do aluno e intervir, caso necessário, para torná-lo mais eficaz; - Assessorar os docentes nos casos de dificuldades de aprendizagem; - Encaminhar, quando necessário, os casos de dificuldades de aprendizagem para atendimento com especialistas em centros especializados; - Mediar a relação entre profissionais especializados e escola nos processos terapêuticos; - Participar de reuniões da escola com as famílias dos alunos colaborando na discussão de termos importantes para a melhoria do crescimento de todos que estão ligados àquela instituição; - Atender, se necessário, funcionários da escola que possam necessitar de uma orientação quanto ao desempenho de suas funções no trato com os alunos; - Realizar avaliação diagnóstica institucional com o objetivo de levantar as necessidades e prioridades da instituição; - Avaliar a dinâmica das instituições quanto ao seu funcionamento e organização, verificando se os seus planos de ação atendem às suas necessidades e se estão em articulação com o projeto político-educacional do sistema de ensino do qual faz parte. - Considerar as características das regiões ou instituições quanto ao seu contexto sócio-econômico-cultural, ao desenvolver o planejamento, organização e controle de estratégias para se atingir as metas propostas de qualidade nos processos de ensinar e de aprender. - Criar meios para o diálogo entre a comunidade, família, corpo docente, discente e administrativo, para debaterem as questões ligadas ao saber, aos conflitos e à tomada de decisões importantes para a fluidez do processo de aprendizagem e a qualidade profissional e relacional dos seus membros; - Interpretar as leis que regem a relação ensino-aprendizagem, entendendo que a escola promove a inserção do sujeito no mundo do conhecimento, podendo ampliar sua atuação através de projetos sociais; - Analisar e incentivar mudanças estruturais nas instituições, objetivando a melhoria das relações da aprendizagem entre todos os seus membros; - Instrumentalizar as equipes gestoras dos diferentes níveis administrativos com métodos e estratégias de atuação, considerando a importância do suporte técnico e afetivo contínuo; - Criar ações preventivas para promover a aprendizagem de qualquer modalidade, com o olhar multidisciplinar dirigido ao sujeito que aprende e ao que ensina; |
|--|

- Participar de equipe multiprofissional em diagnóstico e intervenção das dificuldades dos estudantes encaminhados;
- Realizar diagnóstico e intervenção das dificuldades de aprendizagem dos estudantes encaminhados pelas escolas, creches e órgãos públicos;
- Orientar pais e professores na condução das ações propostas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, adequando-a individualmente;
- Identificar alunos com produções escolares inadequadas à sua faixa etária, nos âmbitos cognitivos e sociais e fazer as orientações e encaminhamentos necessários;
- Realizar em parceria com a coordenação e direção, encontros com pais e professores para discutirem e planejarem mecanismos de intervenção que favoreçam o processo de aprendizagem da comunidade envolvida;
- Acompanhar a indicação e o processo de inclusão do aluno com atendimento psicopedagógico;
- Promover reuniões de estudo com professores e coordenadores;
- Organizar, orientar e zelar pelo uso adequado do espaço físico como dos materiais escolares;
- Executar outras atribuições semelhantes determinadas pelo superior imediato.

Fonte: Município (2017)

Segundo informações trazidas pela supervisora Natália, ainda que estivesse previsto o atendimento a ambos os segmentos de ensino, quando Ana começou a atuar na rede, em 2019, passou a dar suporte principalmente para a educação infantil, dado que o ensino fundamental contava com o atendimento de uma profissional de psicologia: “*a parte da psicóloga ficou focada no ensino fundamental*”. Tal direcionamento decorreu, também, do fato de que uma segunda ocupante do cargo de psicopedagoga pediu exoneração do cargo, o que fez com que Ana fosse por algum tempo a única profissional psicopedagoga no município.

Na ocasião da entrevista ela nos relatou, contudo, que com a retomada de convocações de concurso público pós-crise sanitária, havia há pouco sido efetivada uma nova contratação de psicopedagoga, fato que vinha alterar significativamente sua atuação, passando a ter sob sua responsabilidade quatro creches, uma pré-escola e duas escolas de ensino fundamental:

Quando eu entrei eu era responsável por 9 unidades, então eram visitas muito rápidas, considerando que [em] cada unidade nós temos em torno de 400 crianças. Tem unidades maiores e menores, mas quando eu entrei eu considerava mais ou menos isso por unidade. Então neste ano de 2021 mudou, porque agora são 7 unidades. Porque nós temos na rede 14 unidades, então agora são 7 unidades pra mim e 7 para a outra psicopedagoga, que nós dividimos a rede em duas partes iguais. Agora em questão de quantidade de unidades... ela tem 7 e eu tenho 7. Hoje eu tenho 4 unidades de CEI, 4 creches pra mim, 1 CEMEI, que é 1 prézinho. E duas Escolas do Fundamental. Tenho o CEMEI A, e as Creches A, B, C e D.

As **entrevistas com as professoras de educação infantil** (Apêndice III), aconteceram no horário de HTPC, separadamente, em horário pré-agendado, pois neste ano, os professores estão cumprindo o horário de planejamento pedagógico nas aulas

vagas e de forma individual. Participaram da pesquisa quatro professoras de três creches (CEIs) diferentes.

A finalidade destas entrevistas foi investigar os caminhos da queixa escolar e seu tratamento pelo sistema municipal desde a identificação pela professora, incluindo os encaminhamentos e o impacto do diagnóstico e da medicalização infantil na sala de aula. Também indagamos sobre o referencial teórico norteador do trabalho pedagógico, o planejamento das atividades de ensino e concepções de desenvolvimento. As professoras participantes desta pesquisa serão denominadas Maria, Carla, Lúcia e Ester.

Maria tem 40 anos, é professora do Jardim II, do CEI A, localizada em um bairro periférico e de grande vulnerabilidade social no município. cursou Magistério e começou a trabalhar como monitora de educação infantil com 18 anos; formou-se em Letras, fez especialização em Psicopedagogia e depois realizou complementação Pedagógica. Durante dois anos, Maria trabalhou como professora de ensino fundamental I, e diz que não se identificou: *“eu nasci para o Infantil, é minha praia, é o que eu amo fazer, o que eu faço bem feito. Eu gosto de fazer”*.

Desde o início da sua carreira docente, Maria passou por várias mudanças na organização das instituições infantis, e diferentes nomenclaturas dos cargos ocupados. Está no CEI, desde quando ela era gerenciada pelo setor de Assistência Social, tendo passado pelo processo de municipalização, em 2005, prestando processos seletivos anuais até se efetivar em 2010 – primeiro como educadora, e depois como professora. Está trabalhando na mesma creche há 8 anos. Paralelo ao trabalho público, Maria também ocupa o cargo de professora de educação infantil em escolas particulares da cidade, – conta, inclusive, que seu primeiro trabalho foi como assistente de educação infantil em uma escola particular. No ano de 2021, além da sala de Jardim II no município, em contraturno ao serviço público, Maria também acumula o cargo de professora de uma sala de Jardim II em uma escola particular.

Assim como Maria, a professora Carla começou a trabalhar na educação infantil desde quando ainda cursava o Magistério, quando tinha 19 anos de idade. Também passou por várias nomenclaturas e funções dentro da creche. Em 2021, aos 49 anos de idade, é professora de uma sala de Jardim II no CEI B e acumula 30 anos de experiência profissional, trabalhando como professora efetiva de Educação Infantil no município desde 2011. Carla não possui graduação e nem pós-graduação, embora relate já ter começado o curso de Pedagogia por duas vezes, tendo concluído apenas o Magistério.

Lúcia começou a trabalhar como professora aos 35 anos, época em que concluiu o curso de Pedagogia, tendo anteriormente trabalhado em um estabelecimento comercial. Coursou Pedagogia na modalidade semipresencial e depois realizou duas especializações: Educação Infantil e Educação Especial. Em 2010 prestou o concurso efetivo na educação infantil; sendo aprovada, assumiu uma turma na creche e continuou dobrando turno no Ensino Fundamental I até conseguir efetivar-se em dois cargos na educação infantil. Em 2021, Lucia atuou como professora de Jardim II no CEI B no período da manhã e no Jardim I no CEI C no período da tarde.

A professora Ester explica que sua formação foi tardia: sua família tinha um comércio na cidade e ela só conseguiu se formar aos 37 anos de idade, em Letras, época em que começou a trabalhar com o ensino médio e em um projeto de escola de tempo integral no município. A partir destas suas experiências de trabalho educacional, Ester concluiu que *“o ensino médio já tinha vários vícios, várias falhas que você não consegue corrigir, e eu preferi o trabalho inicial pra fazer a diferença, e prestei o concurso e passei sem ter a Pedagogia, fiz, após o concurso, o curso de Pedagogia”*.

Aos 50 anos de idade, Ester trabalha há 8 anos como professora de educação infantil. Neste período ela também tem acumulado o cargo de professora de inglês no município. Sobre as aulas de inglês, ela explica que prestava processo seletivo anualmente e lhe eram atribuídas aulas tanto no ensino fundamental I como na educação infantil. Em 2019, aconteceu um concurso para efetivar os professores de outras licenciaturas, e Ester passou. Em 2021, atuava como professora de Jardim II do CEI C no período matutino, e ocupava o cargo de professora de inglês para Jardim I e II, no período vespertino no CEI A.

A Tabela 1 sintetiza dados gerais dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa:

Tabela 1 Profissionais entrevistadas

Nome¹⁵	Cargo	Formação	Especialização	Idade	Tempo de trabalho na educação	Tempo de trabalho no cargo atual
Natália	Chefe do departamento de Educação Infantil	Biomedicina Pedagogia	Alfabetização Psicopedagogia	44 anos	11 anos	4 anos
Marina	Chefe de departamento e Assessoria	Magistério Matemática	Novas tecnologias em Matemática; Gestão Escolar	38 anos	17 anos	1 ano

¹⁵ Nomes fictícios.

	Pedagógica da Rede Escolar					
Ana	Psicopedagoga	Letras Pedagogia	Psicopedagogia; Transtornos globais do desenvolvimento/ altas habilidades; Gestão Escolar; Mestrado em linguística	40 anos	18 anos	2 anos
Maria	Professora	Magistério, Letras e Pedagogia	Psicopedagogia	40 anos	21 anos	10 anos
Lucia	Professora	Pedagogia	Educação Infantil e Educação Especial	45 anos	11 anos	10 anos
Carla	Professora	Magistério	-----	49	30 anos	10 anos
Ester	Professora	Letras Pedagogia	-----	50	11 anos	8 anos

Fonte: Elaboração própria (2022)

2.3 A Pesquisa documental

Esta pesquisa teve início com o contato com as duas supervisoras de educação infantil do sistema municipal, para apresentar o projeto e fazer um levantamento de crianças que apresentavam indícios de queixas escolares nas creches e pré-escolas municipais. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma lista de crianças matriculadas no sistema de ensino em 2021 que precisavam de cuidadores auxiliares por apresentarem algum tipo de laudo, indicando patologias.

Na lista apresentada constavam apenas as crianças que já haviam recebido algum diagnóstico. Não necessariamente os diagnósticos tinham relação com a queixa no processo de escolarização, por também contemplarem o público do AEE.

Após análise desta lista, foram descartados os alunos que frequentavam o AEE, por apresentarem deficiência intelectual ou Transtornos do Espectro Autista e alguns casos de crianças com deficiência física ou autoimunes que não caracterizavam queixas escolares, mas que estavam incluídos na lista pois eram laudadas, como por exemplo o caso de uma criança com Diabetes tipo I.

A partir da lista disponibilizada pelas supervisoras, foram selecionadas as crianças de Jardim I e II que apresentavam laudos e relatórios de queixas escolares, ou seja, com relato de supostos problemas de aprendizagem e/ou comportamentais. Mediante os critérios de exclusão explanados no parágrafo anterior, foram identificados apenas casos

com hipótese diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, sendo 17 nos CEIs e 4 nos CEMEIs, conforme Tabela 2.

Tabela 2 Crianças do Jardim I e II no sistema municipal de ensino em 2021

Modalidade:	Creches (CEIs)	Pré-escolas (CEMEIs)
Capacidade total Jardim I e II	664	200
Número de crianças matriculadas em 2021	586	150
Total de Crianças com laudos em 2021	44	----
Crianças com laudos matriculadas no berçário e maternal	11	----
Crianças com laudos e frequência no AEE	9	3
Crianças com laudos por problemas físicos ou autoimunes	3	----
Crianças com laudos de hiperatividade matriculadas no Jardim I e II	17	4

Fonte: Elaboração própria (2022)

É importante frisar que o número de crianças em uso de algum tipo medicação psicotrópica ou que passaram por alguma avaliação de profissionais de saúde pode ser bem maior, visto que trabalhamos com apenas os dados concretos disponibilizados pelas unidades de educação infantil municipais.

Após este levantamento inicial, partimos para a pesquisa documental, realizando visitas nas unidades de educação infantil a fim de localizar e analisar os prontuários das crianças com laudos e relatórios de profissionais de saúde e educação.

Foram encontradas 21 crianças laudadas e/ou com relatórios, nesta faixa etária na rede municipal de ensino (creches e pré-escolas). Estes documentos foram escritos por diferentes profissionais, dentre eles: psicóloga, fonoaudióloga, neurologista, neuropediatra e psicopedagoga.

Verificamos que, possivelmente devido à pandemia e ao contexto do ensino remoto, as unidades escolares não receberam laudos atualizados, nem queixas de escolarização, salvo algumas famílias que solicitaram avaliação psicopedagógica, portanto, apenas três relatórios são do ano de 2021. Adotamos, então, como critério temporal, a inclusão, no *corpus* da pesquisa, de laudos confeccionados nos últimos 3 anos, das crianças que, em 2021, estavam matriculadas no Jardim I e II.

Ainda em relação à pesquisa documental, nas visitas às instituições, tivemos acesso a um **Protocolo de Encaminhamento** da queixa escolar, que é preenchido pelas professoras como dispositivo de encaminhamento para avaliação psicopedagógica; e ao **livro didático** utilizado na rede municipal de ensino, documentos considerados por nós como fundamentais para entender e relacionar tanto a constituição da queixa como possíveis ações para modificar tal fenômeno. Em relação à proposta pedagógica da educação infantil, a supervisora Marina explica que além do Projeto Político Pedagógico, há um planejamento que vem junto com o sistema apostilado: *“É como se fosse um currículo, só não é chamado currículo, a gente segue a BNCC e agora o currículo paulista, né, o currículo paulista, ele foi votado agora, né, foi para segunda votação para poder ser publicado”*.

Toda a rede de ensino segue o mesmo **material apostilado**, porém, o sistema apostilado na educação infantil começou no ano de 2009, inicialmente para as turmas de Jardim I e II. Em 2012 todas as turmas da educação infantil passaram a seguir o livro didático; neste ano também o material apostilado foi trocado, e segue o mesmo sistema até então. Logo, são 9 anos com o mesmo material apostilado que vem sendo reformulado. A supervisora Marina relata que o material apresentou grandes mudanças no último ano devido às orientações da BNCC; *“Eles vêm reformulando, porque tem que reformular, né, igual este ano é totalmente diferente por causa da BNCC, mas é apostilado.”*

O material de todo o segmento da educação infantil é denominado de acordo com a faixa etária, sendo Livro 1 de 0 a 1 ano, Livro 2 de 2 a 3 anos; Livro 3 de 3 a 4 anos, Livro 5 de 4 a 5 anos; Livro 6 de 5 a 6 anos. Por sua vez, esse material está organizado por bimestres, ou seja, são 4 livros por ano. Como será discutido na seção 4 desta tese, trata-se de um material que prioriza a exposição da criança a tarefas envolvendo letras, números e cores. Os livros didáticos estão estruturados de modo que a atividade docente seja guiada por ele: no livro dos (as) professores (as), em cada página, são visualizadas as competências a serem trabalhadas em cada aula; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (explorar, participar, conviver e brincar); os campos de experiências/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e por fim, há orientações de como conduzir seu trabalho e sugestões de atividades complementares.

3 "TAL CRIANÇA ESTÁ COM PROBLEMA": DA EMERGÊNCIA AOS DESDOBRAMENTOS DA QUEIXA ESCOLAR

Na psicologia escolar de orientação crítica adota-se a denominação *queixa escolar* para referir-se aos problemas levantados pela escola relativos ao processo de escolarização das crianças que nela frequentam. Souza (2000) aponta que geralmente estas queixas são oriundas de processos de aprendizagem e de comportamento infantis.

Nesta seção buscamos, a partir dos resultados da pesquisa, **caracterizar o percurso de emergência e desdobramentos da queixa escolar no contexto da educação infantil do sistema municipal em foco**. O que almejamos, a partir dos dados produzidos no curso da investigação, é reconstituir o **sistema de ações** envolvidas no trato com dificuldades que emergem no processo de escolarização na particularidade da educação infantil.

Verificamos que há uma consonância no discurso das entrevistadas quanto ao fluxo e aos procedimentos tomados diante de um quadro de possível dificuldade. Em todas as entrevistas foi apontada a ocorrência de queixas escolares e medicação das crianças na educação infantil.

3.1 O emergir da queixa e seu encaminhamento inicial

Os dados revelam que, dentro da organização do ensino municipal, as (os) professoras (es) são as principais porta-vozes das queixas escolares: são notadamente estes profissionais que identificam situações de dificuldade e buscam caminhos para resolver aquilo que é vivenciado como um problema.

As quatro professoras entrevistadas relatam já terem realizado encaminhamento de alunos de Jardim I e II para avaliação por profissional especialista em razão de dificuldades no processo de escolarização. Embora considerem que essa seja uma situação mais comum no ensino fundamental, todas afirmam que é algo relativamente comum também na educação infantil.

Frente à ocorrência de uma queixa escolar, a supervisora Marina explica a sequência de procedimentos a serem tomados:

*A primeira coisa que a professora faz é chamar a direção e a coordenação, aí a gente senta, ela passa o caso, normalmente a direção e a coordenação dá uma analisada também, por exemplo, a professora vem e fala: **tal criança está com problema**, o que que nós vamos fazer? Eu digo: amanhã vou estar dentro da sala, vou estar com você, vou passar o dia, vou conversar, vou ver, se*

chegarmos a uma conclusão que precisa mesmo de ajuda... aí a gente comunica a família, conversa com a família, pergunta todo o histórico da criança, se tem alguma coisa, se faz algum acompanhamento, medicação, e automaticamente eu passo para a psicopedagoga, se for de aprendizagem, aí chamo a psicopedagoga, que também faz uma avaliação dela com o aluno, a análise dela, e se chegarmos à conclusão que precisa mesmo de ajuda a gente entra em contato com a mãe, pede para ela marcar um profissional e a gente faz um relatório sobre aquilo (grifo nosso).

Em consonância com o relato da supervisora, as professoras também afirmam que, uma vez detectada alguma dificuldade, a primeira ação é comunicar à coordenadora ou diretora da escola. De acordo com a professora Lúcia:

*Quando eu percebo alguma **dificuldade da criança** a gente faz o encaminhamento para a diretora, a gente faz as observações, e aí ela vai encaminhar para a Assistente Social, que encaminha para uma fono, ou para psicóloga. (...) sempre que a gente percebe que **a criança tem dificuldade** a gente encaminha, chama os pais pra conversar, pra ver se eles já buscaram ajuda, porque às vezes os pais, em casa, já perceberam e já foram buscar ajuda, né? Ou às vezes não, então sempre que a gente percebe, faz esse tipo de encaminhamento (grifos nossos).*

Quando questionada sobre como ocorre a identificação de uma criança a ser avaliada por um olhar externo, Lúcia acrescenta:

*Porque a gente olha assim **os piãozinhos tudo rodando, e se tiver um que roda diferente a gente consegue... a gente tem o olhar que aquele está diferente.** Mas é só depois de olhar vários dias, que a gente vai percebendo algum traço de dificuldade, às vezes a mãe também relata alguma coisa do comportamento em casa. Aí a gente vai tendo aquele olhar conjunto. Eu digo, um olhar conjunto, porque a mãe relata, a gente observa, e eu falo para as mães, eu sou professora, eu não dou diagnóstico (...) eu observo a parte pedagógica, lógico, eu tô com eles 4 horas por dia, então algumas coisas a gente observa, mas eu não dou diagnóstico (grifo nosso).*

A professora Ester explica que antes de encaminhar uma criança para avaliação de queixa escolar, aguarda e realiza algumas intervenções, observando o comportamento da criança: *“porque a gente sabe que o comportamento da criança é inquieto mesmo, é da criança. Eu vejo a produção, porque se uma criança consegue aprender e produzir a criança não deve ter um problema, deve ter uma coordenação de limites”*.

Já para a professora Carla, quando uma dificuldade é percebida, além de acionar os responsáveis via Protocolo de Encaminhamento, afirma realizar tentativas de modificar posturas em sala de aula, especificamente na relação com a criança:

*Quando **a criança tem algum tipo de probleminha**, eu costumo colocar ela como meu ajudante. Porque eu acho que faz um caminho, tipo assim: ‘pega pra tia, busca pra tia, entrega pra mim’. Porque aí ela (a criança) se sente confortável de vir reclamar alguma coisa, se ela tiver passando do limite, tipo se é uma criança agressiva, eu falo: ‘Oh isso não é legal, vamos parar, senão você vai perder o seu cargo’, então eu costumo fazer essas trocas até ter o respaldo ou do profissional próximo a nós, ou até do neuro mesmo (grifo nosso).*

A professora Maria também relata que quase todos os anos encaminha crianças para a avaliação, seguindo o caminho já explicitado. Quando Maria é questionada sobre como realiza a identificação da criança com queixa escolar, ela explica:

*É aquilo que a gente espera ser apropriado para cada idade. Então a gente tem aquele 'falso' normal. Aquilo que eu espero pra idade, aí se **a criança não corresponde**, mesmo a gente fazendo algumas intervenções, mesmo a gente procurando, ajudando de várias formas, se **a criança não me dá resposta** eu peço a avaliação do profissional, porque eu como professora eu posso avaliar, mas eu não dou diagnóstico, então, aquilo que sai da minha rotina, do que eu espero que a criança tenha, aí eu peço encaminhamento pra que eu possa ter ajuda (grifo nosso).*

Vemos, assim, que as situações de dificuldade são percebidas pelas professoras como dificuldades ou problemas *da* criança, e são identificadas quando determinada criança não corresponde ou foge ao padrão esperado, como um pião que roda diferente dos demais, e não responde aos esforços de intervenção pedagógica realizados.

Em suma, o fluxo da queixa escolar é tratado da seguinte maneira: professores preenchem o Protocolo de Encaminhamento e entregam para a equipe gestora, que vai verificar a necessidade de avaliação da criança e depois segue com o pedido para avaliação psicopedagógica.

Não obstante, cabe ressaltar que os pedidos de avaliação não acontecem somente pela via institucional, ou seja, desencadeados pelas professoras: há também situações em que familiares solicitam avaliação da criança, fato que ocorreu principalmente no período do ensino remoto, quando, segundo a psicopedagoga Ana algumas famílias foram buscar ajuda nas unidades escolares para identificar quadros de queixas de comportamentos e dificuldades escolares.

3.2 A formalização da queixa: Protocolo de Encaminhamento

O Protocolo de Encaminhamento é composto de 4 partes:

1) *dados pessoais do aluno;*

2) *motivo do encaminhamento*, cabendo a opção por:

- *baixo rendimento escolar;*
- *problemas de comportamento;*
- *problemas emocionais;*
- *suspeita de superdotação;*
- *dificuldades auditivas;*

- *dificuldades visuais;*
- *dificuldades motoras;*
- *dificuldades de linguagem;*
- *outros.*

A lista de opções é seguida de um espaço para descrição dissertativa do(s) motivo(s) assinalado;

3) *desenvolvimento e comportamento*, tópico que vem subdividido em cinco subtópicos, segue os subtítulos com exemplos de frases a serem respondidas:

Na apresentação dos dois primeiros subtópicos são descritas frases e o professor deve assinalar () *sim*; () *não* ou () *às vezes*, de acordo com a observação que este tem da criança:

i) *comunicação e linguagem (falada e escrita)*. Temos como exemplo algumas afirmações:

Fala frase completa; compreende comandos simples; transmite recados completos; reproduz histórias com início/meio/ fim; faz perguntas pertinentes; escreve o próprio nome; escreve palavras com sílabas simples.

ii) *autonomia;*

Vai ao banheiro sozinho; sabe lavar as mãos; sabe amarrar o tênis, sabe trocar-se sozinho/ sabe abotoar; alimenta-se sozinho; mantém o material organizado; perde material com frequência.

No subtópico seguinte, em que é investigado se o aluno apresenta problemas de comportamento, aparece a descrição do possível problema com a opção para o professor marcar: () *sempre*; () *quase sempre*; () *às vezes*.

iii) *problemas de comportamento;*

- a) *indisciplina*
- b) *agressividade*
- c) *atenção/hiperatividade*
- d) *nenhuma das opções acima*

iv) *o aluno apresenta* (item sem título composto por uma lista de dificuldades aparentemente emocionais e de interação social) em que o professor assinala alternativas de acordo com sua avaliação sobre a criança, a saber:

() *carência afetiva*; () *choro fácil*; () *riso imotivado frequente*; () *fala excessiva sobre suas dificuldades*; () *insegurança*; () *timidez excessiva*; () *isolamento*; () *dificuldades em fixar o olhar - intenção social comunicativa*; () *não responde a estímulos sociais - sorriso, gestos de imitação social, como dar 'jóia' com o dedo*; () *apresenta comportamento sem funcionalidade - fascínio por objetos que giram, rotinas inflexíveis, alinhamento de objetos*; () *outros. Quais:*

v) *comportamento geral*, que reproduz a escala SNAP IV (indicativa para o diagnóstico de TDAH);

4) *relacionamento do aluno com o professor e outros*, tópico que apresenta a opção para o professor assinalar entre: () *ótimo*; () *bom*; () *regular*; () *ruim*; e também traz um espaço em que se pode preencher as descrições do relacionamento percebido. Estão incluídos como subtópicos:

- *relacionamento aluno-professor*;
- *relacionamento aluno-colega de sala*;
- *relacionamento aluno-professores complementares* (de matérias específicas);
- *relacionamento aluno-funcionário; outras observações.*

Ao final, o protocolo deve ser datado e assinado pelo professor responsável.

O protocolo de encaminhamento é preenchido por todos os professores que requerem avaliação psicopedagógica das crianças na rede de ensino municipal. No entanto, estes documentos não foram localizados nos prontuários das crianças – ao que parece, os protocolos preenchidos ficam sob guarda da psicopedagoga.

Em relação à escala SNAP IV, reproduzida no Protocolo, vale informar que sua versão brasileira foi traduzida e validada pelo Grupo de estudos do Déficit de Atenção da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelo Serviço de Pesquisa e Psiquiatria da infância e Adolescência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MIRANDA SANTOS JUNIOR; PINHEIRO; STADLER, 2011). Trata-se de um questionário utilizado por profissionais de saúde e educação para rastreamento, avaliação da gravidade, frequência dos sintomas e acompanhamento de tratamento sobre o TDAH, sendo respondido pelos pais e/ ou professores da criança.

O SNAP-IV é composto por 18 perguntas, das quais as nove primeiras estão relacionados a atenção, e os itens seguintes a hiperatividade/impulsividade. “*respondendo afirmativamente a seis itens em um subgrupo, está feito, respectivamente o 'diagnóstico'*

de predominância de déficit de atenção ou de hiperatividade” (MOYSÉS; COLLARES, 2011. p.115).

Figura 1 Recorte do Protocolo de Encaminhamento

Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve o (a) aluno (a) (MARQUE UM X):

	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades				
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado				
7. Perde coisas necessárias para atividades (ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros)				
8. Distrai-se com estímulos externos				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado				
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma				
14. Não para ou frequentemente está a "mil por hora"				
15. Fala em excesso				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas				
17. Tem dificuldade de esperar sua vez				
18. Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.)				

Fonte: Protocolo de encaminhamento, elaborado pela equipe do sistema municipal

Podemos compreender o Protocolo de Encaminhamento como um dispositivo de formalização da queixa escolar no interior do sistema de ensino, que delimita o motivo do encaminhamento em torno de problemas ou dificuldades da criança. Tal dispositivo solicita do agente que protagoniza o encaminhamento informações gerais sobre o comportamento da criança e suas relações interpessoais. O fato de estar incluído no roteiro a ser preenchido pelo professor o SNAP IV é indicativo da expectativa institucional de que dificuldades enfrentadas no processo de escolarização sejam causadas pelo transtorno de déficit de atenção e hiperatividade também na educação infantil.

3.3 A avaliação psicopedagógica

No município pesquisado, a figura da profissional de psicopedagogia tem destaque no trato com a queixa escolar. A descrição do cargo, apresentada na seção 1,

indica a realização de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e a orientação a "pais e professores na condução das ações propostas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem" como tarefas dessa profissional.

Na entrevista, Ana relata que a maior carga de trabalho psicopedagógico está concentrada no ensino fundamental, visto que nesta etapa a queixa escolar é mais evidente e há maior número de crianças para avaliação: *“no infantil, fica a preocupação em ver os sinais, mas geralmente fica mais restrito ao Jardim I e II, mas várias situações, de no Maternal a criança apresentar um comportamento ou desenvolvimento diferente e aí eles chamam”* (grifos nossos).

Após o recebimento do formulário de encaminhamento, a psicopedagoga Ana marca um atendimento com a professora que formulou a queixa escolar, momento em que são aplicadas outras escalas – no caso de a queixa sugerir um possível quadro de hiperatividade ou déficit atencional. As duas escalas adicionais utilizadas são: Escala de Avaliação de Transtornos de Comportamento Disruptivos para Pais e Professores e a escala de ansiedade - *Scared*.

A escala de avaliação de transtornos disruptivos, investiga alterações comportamentais que indicam desvios de conduta frequentes, que em uma abordagem biológica e determinista auxilia a diagnosticar os transtornos de TDAH, TOD (Transtorno Opositor Desafiante) e Transtorno de Conduta. Para isso, a escala contém, em seus itens, as características destas psicopatologias, conforme consta no Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais (DSM¹⁶). A escala é composta por 45 frases afirmativas como por exemplo: *“Frequentemente interrompe ou se interessa pelas atividades dos outros”*; *“Frequentemente argumenta desnecessariamente com adultos.”*; *“Tem evidente dificuldade em organizar tarefas e atividades sequenciais.”*; *“Tem dificuldade em esperar sua vez.”*; *“Distrai-se fácil por estímulos.”*

À frente de cada item, o adulto, no caso a professora ou o familiar, deve marcar no item correspondente a frequência em que cada comportamento aparece, de modo que cada item tem uma numeração que posteriormente será tabulada pelo profissional: *Nada (0)*; *Pouco (1)*; *Muito (2)*; *Demais (3)*.

Além de verificar a somatória, o profissional investiga o quadro de transtorno com maior marcação, analisa ainda se as queixas se manifestam da mesma forma ou são

¹⁶ Em 2013 foi lançada a quinta edição deste manual, como uma revisão dos transtornos, por tanto denominada DSM-V.

diferentes no contexto familiar e escolar, o que ajuda a direcionar o processo avaliativo e criar o sistema de "hipóteses diagnósticas". Esta escala é muito utilizada para encaminhamentos da criança para os profissionais de saúde.

Já a escala de ansiedade – *Scared* para pais, pretende investigar traços ansiosos que podem indicar transtornos relacionados à ansiedade infantil, seguindo a mesma padronização. A escala contém 41 afirmações, como por exemplo: “*Meu filho se preocupa com coisas que já aconteceram.*”; “*Meu filho não gosta de estar longe da sua família.*”; “*Meu filho se sente tímido com pessoas que ele não conhece bem.*”; “*Meu filho se preocupa que algo ruim possa acontecer com os seus pais.*”

Ao lado de cada afirmação está a numeração: 0, 1, 2. E a indicação de que o familiar deve circular o número de acordo com a veracidade da frase, sendo que 0 corresponde a “*não verdadeiro ou dificilmente verdadeiro*”; 1 a “*algo verdadeiro ou algumas vezes verdadeiro*”; 2 a “*muito verdadeiro ou frequentemente verdadeiro*”.

Após a tabulação feita pela profissional, tal escala indica hipóteses de possíveis quadros de transtorno de ansiedade: quando a criança tem um escore acima de 25 pontos é sugerida a presença de transtorno de ansiedade; quando a pontuação é superior a 30 pontos, é realizada uma análise qualitativa das afirmações, sendo indicados transtornos específicos de ansiedade como Transtorno do Pânico ou Sintomas Somáticos significativos, Transtorno de Ansiedade Generalizada, Transtorno de Ansiedade de Separação, Transtorno de Ansiedade Social, Evitação Escolar Significativa. Estas hipóteses diagnósticas seguem as orientações das características específicas de cada transtorno, conforme apontado no DSM.

A psicopedagoga informa que no momento seguinte ao atendimento com a professora e respectiva tabulação da resposta das escalas, são realizadas as tratativas subsequentes. Ainda como parte da avaliação psicopedagógica, ela vai à sala de aula, faz observações da criança encaminhada e realiza com ela atendimentos individuais, incluindo a aplicação de testes; depois, se necessário, chama a família para a anamnese da criança.

Todo o trabalho avaliativo é realizado na própria unidade escolar: a investigação com a criança acontece em uma sala separada das atividades coletivas, de modo individual. Em algumas unidades há uma sala específica para o trabalho psicopedagógico, em outras a sala é compartilhada com a equipe gestora que cede o local no dia que a psicopedagoga vai à unidade.

Para a avaliação com a criança, a psicopedagoga relata utilizar um material específico e justifica:

*Existe um instituto que é de neurociência e psicopedagogia internacional e eu uso as pranchas deles como ferramenta para fazer a **avaliação da criança**, então em toda a questão da escala do desenvolvimento infantil, eu transformei a escala em forma de atividade, para ver se a criança consegue desenvolver aquelas atividades junto comigo. E além da escala do desenvolvimento infantil que eu transformei em atividades, eu pego estas pranchas do instituto internacional e tento fazer a aplicação delas enquanto avaliação (grifo nosso).*

É a partir deste material que Ana chega a um "sistema de hipóteses". Neste processo, há a tentativa de encontrar "sinais" e verificar se a criança já passou por algum histórico com outros profissionais. Sendo assim, ela também faz a investigação junto à equipe gestora e ao prontuário infantil. Só depois de todo este percurso a família é chamada, se houver uma necessidade de maior investigação ou encaminhamento para outros profissionais.

Observamos que a avaliação psicopedagógica é mediada pela compreensão de desenvolvimento e aprendizagem de Ana, que é norteada por um referencial teórico pautado na **psicologia dos transtornos de desenvolvimento**. Durante a entrevista ela nos relata:

*Eu busco sempre pensar naqueles referenciais tanto na área de psicologia, que é importante a gente ter alguns referenciais que trabalham a questão do desenvolvimento, mas também a questão da aprendizagem. Eu busco sempre compreender essas **linguagens diferentes que cada transtorno precisa**, então são abordagens diferentes para cada transtorno (grifo nosso).*

Esta afirmação é importante pois respalda o uso das escalas específicas, e a elaboração de sugestões também específicas, de acordo com cada transtorno. Sob este ponto de vista, Ana acredita que em “*cada transtorno é um referencial diferente*”. Acrescenta:

Cada transtorno requer um referencial diferente e eu tento buscar isso e colocar no papel para oferecer para os profissionais e para as famílias, não como uma imposição, mas como uma sugestão, como um parâmetro teórico para que eles possam ter ali registrados.

É interessante pontuar que a psicopedagoga relata ter sido realizada uma modificação no fluxo das ações no que toca ao envolvimento da família. Anteriormente, ela recebia a queixa via Protocolo e o primeiro passo era chamar a família para fazer a anamnese; porém, afirma ter percebido que, em muitos casos, se fizesse primeiro o atendimento da professora e da criança, já conseguia conduzir a resolução da queixa inicial, com orientações para a equipe escolar – o que otimiza seu tempo de trabalho já

que há uma demanda muito grande de queixa escolar. Chamar a família em situações nas quais a orientação ao professor já resolveria se mostrou um desgaste desnecessário: *"talvez não seja o caso de se chamar a família inicialmente, talvez na própria unidade, a orientação para a professora de uma abordagem diferenciada possa surtir efeito"*. Ela acrescenta:

Num primeiro momento a orientação seria receber a queixa e chamar a família inicialmente. Só que isso, foi uma decisão pessoal, e é importante eu assumir esta postura, eu decidi que o sistema de hipóteses antes de chamar a família era interessante, eu faço uma pré-triagem, inicial, para não ocorrer constrangimentos de um chamamento da família que talvez não fosse necessário, então seria um desgaste e pelo tempo que eu penso em viabilizar o meu tempo que já é muito curto. Nas unidades do Infantil é pior, porque no fundamental eu tenho um dia e meio nos dois fundamentais, na educação infantil eu tenho meio período, quando este meio período não é dividido em duas unidades.

Observamos, em suma, que no município pesquisado o trabalho da profissional de psicopedagogia é basicamente avaliar a queixa escolar, elaborando relatórios que servirão para orientar professores e em casos específicos encaminhar para profissionais de saúde. Nesse sentido, Ana descreve o seu trabalho avaliativo dentro de uma perspectiva de atuação institucional, uma vez que foi idealizado para não ser clínico. Há uma distinção, em seu discurso, entre avaliar, que seria uma ação institucional, e a atuação clínica propriamente clínica, que seria de *"de tratamento, de terapia"*:

Este cargo que eu ocupo hoje é um cargo institucional, e lógico que se houvesse tempo de tratamento das crianças, que muitas vezes não acontece pela carga horária e a quantidade de unidades que eu atendo, mas então eu penso, já que não dá para tratar a criança eu penso em oferecer os materiais teóricos e os materiais muitas vezes prontos para serem referências, parâmetros para os profissionais e até sugestões que possam ser estimuladas em casa pelas famílias para ajudar no desenvolvimento das crianças.

Assim, a entrevistada compreende o seu trabalho como institucional, embora individualizado, na avaliação da própria queixa escolar.

Quando a avaliação psicopedagógica não traz indícios que sinalizem outras questões que necessitam de avaliação de outros profissionais, Ana afirma realizar as orientações e o direcionamento do trabalho do professor, buscando recursos variados para oferecer opções de intervenção pedagógica. A entrevistada relata que em muitas avaliações, quando há uma queixa escolar formulada pelo professor, ela faz todas as tratativas e consegue, com algumas orientações ao docente e sugestões de material para trabalhar com a criança avaliada, sanar as angústias do trabalho docente acerca das dificuldades encontradas. Isso acontece mediante uma devolutiva individual para cada

professor em específico – embora a psicopedagoga tenha desenvolvido também um material geral e disponibilizado no *google drive*, para acesso de todos.

Já quando Ana constata a necessidade de contactar a família, realiza entrevistas de anamnese e aplicação das escalas de desenvolvimento disruptivo e de ansiedade; nessa mesma ocasião já aborda questões referentes a possíveis encaminhamentos. Portanto, Ana já explica para os familiares seu sistema de hipóteses em relação à queixa escolar infantil.

Como é a psicopedagoga a profissional que faz a avaliação das queixas escolares dentro das unidades de Educação Infantil, não só as queixas específicas de aprendizagem chegam a ela, mas outras situações em que se sente a necessidade de direcionamento a outro profissional; por isso, Ana avalia e realiza os encaminhamentos necessários, e afirma esforçar-se para manter um olhar abrangente sobre a criança e seu desenvolvimento:

O caso não é de psicopedagogo, mas como eu sou a única profissional técnica dentro da unidade, muitas vezes são casos de psicólogo, mas eu estou aqui, então eu faço só as tratativas e tento fazer o encaminhamento. Talvez a questão não é de aprendizagem, é uma questão médica, então tem que ter o olhar holístico, como o psicopedagogo deve fazer, e faço os encaminhamentos para os profissionais adequados. Então por ser o único técnico dentro da unidade, muitas vezes as queixas não compreendidas, não só de aprendizagem, não só de comportamento, elas são todas canalizadas para mim, para que eu possa tentar entender a queixa, tentar verificar ali, e se for o caso chamar a família, fazer a avaliação da criança, para direcionar muitas vezes para o profissional adequado que não sou eu.

Ana afirma que quando há algum sinal de deficiência intelectual ou problema comportamental mais grave que necessita de avaliação por outros profissionais, a família é acionada, sendo expostos os possíveis direcionamentos do quadro da criança e os encaminhamentos para os profissionais de saúde.

Todo o processo avaliativo de Ana resulta em um **relatório psicopedagógico**. Salientamos que a psicopedagoga explicou que não "lauda", e sim, faz relatórios. Porque para afirmar um diagnóstico é preciso que a criança passe por outros profissionais, e por isso, nos seus relatórios ela realiza os encaminhamentos, quando necessário, em acordo com o que indica a descrição do cargo de psicopedagoga: "Encaminhar, quando necessário, os casos de dificuldades de aprendizagem para atendimento com especialistas em centros especializados".

Ana explica que encaminha com a finalidade de **obter um laudo** e outras tratativas junto aos profissionais de saúde, quando há um transtorno de aprendizagem considerado por ela como:

Muito severo, assim, por exemplo, é um quadro de possível dislexia, é um R48, só que eu não vou dar o laudo, eu preciso de um profissional de saúde junto comigo porque é multidisciplinar, então quando é muito severo, você vê que já teve as tratativas, mas a criança tem um quadro de transtorno muito sério.

Na visão da entrevistada, o laudo é proveniente de uma avaliação médica que visa apresentar um diagnóstico, ao passo que o relatório envolve informações sobre a descrição da avaliação psicopedagógica e um sistema de hipóteses, assim, é explicado que *“A criança tem toda configuração, mas espera-se que venha uma resposta, que venha um laudo médico, sem ele, fica só nas hipóteses”*.

No entanto, por mais que haja esta diferenciação e que ela seja explicitada nas palavras de Ana, veremos que seus relatórios, ainda que de maneira sutil ou subentendida, também apresentam hipóteses diagnósticas e direcionamento de tratamentos.

3.4 Envolvimento da família e encaminhamento ao sistema de saúde

De modo geral, o fluxo do atendimento da criança com profissionais de saúde vai depender de a família levar à consulta, e do próprio sistema de saúde agendar as especialidades. A família, quando não tem plano de saúde – caso da maioria da clientela da rede de ensino –, precisa passar pelo pediatra da Unidade Básica de Saúde, e lá solicitar a especialidade, que pode demorar meses para ser agendada. A supervisora Natália explica que *“é sempre o pediatra, ele é que direciona para as outras especialidades”*.

Quando passam pela avaliação pediátrica, as crianças geralmente são direcionadas para o setor de neuropediatria, transitando entre profissionais de medicina, cuja demora para agendamento é bem maior. De acordo com a supervisora Marina:

Muitas crianças são encaminhadas para a neuropediatria. Em alguns casos, mas não são muitos, para o psiquiatra. Ai uma coisa ou outra, a gente fala, “não precisa só de uma ajuda psicológica?!”, aí tem que passar pelo pediatra e o pediatra que pede o psicólogo, a gente não tem essa autonomia. A gente pede a procura médica, e para a família explicar a situação e falamos pra família pedir o encaminhamento pelo menos para o psicólogo ou para o fonoaudiólogo.

Em síntese, a relação entre o sistema de saúde, que lauda e diagnostica a criança, geralmente na figura do médico, e a escola, local onde a queixa aparece, é intermediada pela família, que recebe a queixa escolar, acompanha a criança nas unidades de saúde, e retorna para a escola com o laudo, e o diagnóstico médico. É o médico que descreve o "transtorno", prescreve medicações e muitas vezes aponta a necessidade de outros

profissionais para o tratamento da queixa, como terapeuta ocupacional, psicólogo e fonoaudiólogo.

Para as supervisoras da educação infantil, o envolvimento da família nos encaminhamentos para os profissionais de saúde ocorre de modos diversos: algumas famílias "não aceitam" as queixas escolares indicadas pelos profissionais de educação infantil e não dão seguimento aos encaminhamentos para a saúde. De acordo com Marina, há famílias que:

Só falta pegar a gente pra violência, porque a família não aceita: “meu filho não tem problema”; “eu não vejo nada de errado”; “você estão vendo coisas onde não tem”. Aí quando acontece isso, a gente relata, faz um documento que a família não aceitou, e a gente continua na observação pra gente conseguir comprovar algo maior, porque a família não permite que a gente faça nada.

A responsabilidade pelo contato com a família é da equipe gestora e da psicopedagoga, cabendo a estas profissionais explicar as queixas apresentadas pela criança, orientar os encaminhamentos para outros profissionais e nortear as ações pedagógicas futuras, bem como, comunicar aos professores das crianças resultados diagnósticos e tratamentos de saúde.

Para a psicopedagoga, o momento mais difícil do seu trabalho está no contato com a família, uma vez que a maioria dos familiares resiste aos encaminhamentos para “*uma investigação da saúde, que normalmente ocorre muito*”. Ana afirma que em muitos casos a família "não quer ouvir":

A família vem... eu já tenho uma pré-triagem, uma hipótese, então quando a família vem eu já tenho a possibilidade de oferecer uma devolutiva. Muitas vezes esbarra ali “meu filho não tem nada”, então o que mais eu posso dizer?! É crescente encontrar traços autísticos, estereotípias, impulsividade, e a família não quer ouvir, então não tem parceria.

No caso das famílias que acarretam as orientações escolares sobre a procura de uma avaliação de profissionais de saúde, geralmente há uma grande espera para passar por especialistas, como neuropediatra, e a devolutiva dos encaminhamentos não chegam os profissionais da Educação infantil assim como explica a professora Maria; “*a Ana faz a avaliação, conversa comigo, chama os pais para depois encaminhar, aí cai na rede, e muitas vezes a rede não tem no momento aquilo que a criança precisa, aí entra na fila, aí a gente tem que esperar*”.

A supervisora Natalia reflete que ao mesmo tempo que se encontra famílias muito resistentes às queixas escolares e que não aceitam os encaminhamentos sugeridos pelos profissionais de educação, há também familiares que vão “*buscar uma ajuda de*

medicação”, e acrescenta: “os médicos, também acabam medicando, as famílias nem levam no especialista, às vezes leva no pediatra e já vem com a definição do que a criança tem, entendeu, e a gente não tem como desacatar tudo isso”.

3.5 Um olhar sobre os laudos e relatórios

A análise dos laudos e relatórios foi realizada tendo como ponto de partida a lista disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação das crianças matriculadas no sistema de ensino em 2021 que precisavam de cuidadores auxiliares por apresentarem algum tipo de diagnóstico/ laudo. Do conjunto das crianças que constavam nesta lista, excluindo-se patologias e condições diversas (Diabetes, Transtorno do Espectro Autista etc), restaram 21 casos de queixa escolar: 3 crianças do Jardim I e 18 crianças do Jardim II, sendo 17 meninos e 4 meninas. A partir da lista, foram localizados os prontuários dessas 21 crianças.

Todas as crianças da rede de ensino possuem um prontuário, que as seguem ao longo da sua trajetória da educação no município – ou seja, quando a criança passa da educação infantil para o ensino fundamental, a supervisora Natália explica que esta pasta ou prontuário também é transferida, acompanhando o aluno: *“inclusive há uma troca de informações entre unidades, para saber como é esse aluno, e também todo o relatório. É realmente um arquivo que acompanha a criança em toda a rede”.*

Acompanhado aos prontuários, há uma folha de identificação, com informações gerais, como nome da criança, nome dos pais, data de nascimento, endereço, telefones dos responsáveis, tratamentos que a criança possa estar fazendo, medicamentos que ela utiliza, se for o caso, dentre outras. Sendo assim, todas as crianças matriculadas na educação infantil deveriam, em tese, ter neste documento os dados de acompanhamento da sua trajetória, desde as informações pessoais como algum relatório de acompanhamento pedagógico e, quando for o caso, relatórios e laudos de outros profissionais.

Entretanto, quando fomos analisar os 21 prontuários das crianças selecionadas, percebemos que em vários deles faltavam informações básicas da criança, como por exemplo, a data de nascimento, endereço, telefone; em outros faltavam laudos médicos que segundo as gestoras deveriam estar na referida pasta, e quase nunca são encontrados relatórios pedagógicos. Como a pesquisa documental depende destes prontuários, e visto que estavam preenchidos parcialmente, bem como faltando documentos essenciais, como

os laudos e relatórios, tentamos, quando possível cruzar os dados obtidos com as informações das entrevistas.

Nos 21 prontuários analisados foram localizados 15 relatórios elaborados pela psicopedagoga, 5 laudos emitidos por neuropediatra, 1 por neurologista, 1 por psicóloga e 1 por fonoaudióloga. A somatória de 23 documentos explica-se por que em um prontuário foram localizadas duas avaliações diagnósticas realizadas em momentos diferentes da vida da criança, e em outro constavam duas avaliações da mesma criança realizadas por profissionais diferentes. O quadro 3 sintetiza os dados encontrados.

Quadro 3 Crianças com laudos de profissionais de Saúde e Educação

Dados da criança	Unidade Escolar	Queixa	Profissional que emite o laudo / relatório	Data do laudo/ Idade da criança	Diagnóstico/ Hipótese Diagnóstica	Encaminhamento/ Uso de medicação
Iniciais: A.M. Sexo: M Nasc.: 15/06/2015	CEI D Jardim II	<i>Agitação, agressividade e sono intranquilo; não aceita o “não” e é desafiador.</i>	Psicopedagoga	03/05/2019 3 anos	F.90.0	Neurologista psicóloga
Iniciais: S.C. Sexo: F Nasc.: 18/06/2015	CEI A Jardim II	<i>Agressividade; dificuldade para escrever e pintar.</i>	Psicopedagoga	09/10/2019 4 anos	F.90.0	Neurologista/ psiquiatra fonoaudiologia psicóloga
Iniciais: M.C. Sexo: F Nasc.: 8/7/2015	CEI B Jardim II	<i>Dificuldade em se concentrar; desinteresse em realizar as atividades e fazê-las com capricho. Não consegue focar sua atenção na atividade a ser realizada.</i>	Psicopedagoga	02/02/2020 4 anos	F.90.0	Pediatria Neurologista Psicologia
Iniciais: O. A. Sexo: M Nasc.: 22/7/2015	CEI B Jardim II	<i>Pouca autonomia e teimosia. Dificuldade motora e de atenção.</i>	Psicopedagoga	11/09/2019 4 anos	F.90.0 F.84.1	Neurologista Psicologia Fonoaudiologia
Iniciais: M.F.. Sexo: M Nasc.: 19/9/2015	CEI D Jardim II	<i>Nervosismo, desatenção, dificuldade de fala, de entender os comandos que ouve, e de aprendizagem.</i>	Psicopedagoga	18/11/2019 4 anos	F.90.0	Avaliação Multiprofissional

Iniciais: H.B Sexo: M Nasc.: 2/11/2015	CEI C Jardim II	Dificuldade de aceitar limites. Dificuldade de linguagem Preocupa-se com os hábitos dos colegas	Psicopedagoga Neuropediatra	02/04/2019 3 anos e 6 meses	F.90.0	MEDICAMENTO: TEGRETOL
Iniciais: B.C. Sexo: M Nasc.: 9/11/2015	CEI D Jardim I	<i>Não presta atenção; pouca empatia e linguagem não desenvolvida.</i>	Psicopedagoga	02/03/2021 5 anos	F.90.0 F84.1	Equipe multiprofissional
Iniciais: R.N. Sexo: M Nasc.: 1/12/2015	CEMEI A Jardim II	<i>Não acomodação da agitação durante o período de atividades escolares.</i>	Psicopedagoga	03/2020 4 anos	F.90.0 F84.1	Neurologista Psicologia
Iniciais: T.P. Sexo: M Nasc.: 1/12/2015	CEI A Jardim II	<i>Comportamento I Agressividade, falta de concentração Dificuldade de linguagem.</i>	Psicopedagoga	20/06/2020 4 anos	F.90.0	Avaliação multidisciplinar
Iniciais: E. S. Sexo: M Nasc.: 4/12/2015	CEI A Jardim II	<i>Impulsividade, agressividade, e falta de autonomia da criança.</i>	Psicopedagoga	03/2020 4 anos	F.90.0	Psicologia Fonoaudiologia
Iniciais: M.P. Sexo: M Nasc.: 4/12/2015	CEMEI A Jardim II	<i>Dificuldade da criança em aceitar regras, respeitar limites de convivência, não gosta de ser contrariado e bate nos colegas.</i>	Psicopedagoga	18/06/2021 5 anos	F.90.0	Neurologista Psicologia MEDICAMENTO: RITALINA
Iniciais: G.P. Sexo: M Nasc.: 30/1/2016	CEI C Jardim II	<i>Agitação, agressividade e dificuldade de aprendizagem pedagógica. Comportamento opositivo desafiador.</i>	Psicopedagoga	03/2020 4 anos	F.90.0 F.91.3	Reavaliação neurologista Exames clínicos MEDICAMENTO: RISPERIDONA
Iniciais: P.D. Sexo: F Nasc.: 12/2/2016	CEI A Jardim II	<i>Falta de autonomia. Confusão entre ficção e realidade. Identifica-se com personagens "do mal".</i>	Psicopedagoga	02/2020 4 anos	F.90.0	Psicologia
Iniciais: A.J.	CEMEI A	<i>Impulsividade; agressividade;</i>	Psicopedagoga	02/2020 4 anos	F.90.0	Neuropediatra Psicologia

Sexo: M Nasc.: 9/3/2016	Jardim II	<i>falta de concentração e desrespeito a normas e regras sociais.</i>				Fonoaudiologia
Iniciais: J.J Sexo: M Nasc.: 13/4/2016	CEI C Jardim II	<i>Excessiva agitação; pouca oralidade direcionada; falta de atenção; comportamentos inadequados.</i>		04/08/2018 2 anos 14/04/2021 5 anos	F.90.0	Fono encaminha para equipe multiprofissional Neuropediatra faz Psicoterapia ambulatorial MEDICAMENTO: NEULEPTIL
Iniciais: J.V. Sexo: M Nasc.: 22/4/2016	CEI C Jardim II	<i>Desatenção, não interage.</i>	Neuropediatra	31/07/2019 3 anos	F.90.0 F.84.1	Equipe multiprofissional MEDICAMENTO: RISPERIDONA
Iniciais: Ma.D. Sexo: M Nasc.: 4/5/2016	CEI E Jardim II	<i>Agressividade; atraso na comunicação, interações, irritabilidade.</i>	Neurologista	07/12/2019 3 anos	F.90.0 F.84.1	Psicologia especializada. Equipe multiprofissional MEDICAMENTO: NEULEPTIL
Iniciais: M.M Sexo: M Nasc.: 27/5/2016	CEI B Jardim II	<i>Agressividade; pouco controle dos impulsos; mal comportamento em sala de aula.</i>	Psicóloga	02/2019 2 anos	Não consta	Psicoterapia neurologista MEDICAÇÃO: RISPERIDONA ¹⁷
Iniciais: M. E. Sexo: F Nasc.: 15/12/2016	CEMEI A Jardim I	<i>Dificuldade na comunicação e comportamento agitado.</i>	Psicopedagoga	10/08/2021 5 anos	F.90.0 F.84.1	Neurologista Exames clínicos Psicologia Equipe multiprofissional MEDICAMENTO: RISPERIDONA ¹⁸
Iniciais: Ta. Sexo: M Nasc.: 21/4/2017	CEI C Jardim I	<i>Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor comportamento repetitivo.</i>	Neuropediatra	19/07/2019 2 anos e 2 meses	F.90.0 F.84.1	Equipe multiprofissional MEDICAMENTO: RISPERIDONA
Iniciais: M.A. Sexo: M Nasc.: 20/5/2017	CEI E Jardim II	<i>Hiperatividade. Dificuldade de fala e socialização.</i>	Neuropediatra	05/02/2020 2 anos e 9 meses	F.90.0 F.84.1	Psicologia Fonoaudiologia Terapia Ocupacional MEDICAMENTO: RISPERIDONA

Fonte: Elaboração própria (2022)

Na tabela acima, podemos observar que a maioria das crianças laudadas são do sexo masculino e da turma do Jardim II. A hipótese diagnóstica ou diagnóstico prevalente

¹⁷ Medicamento descrito na ficha de identificação no prontuário infantil e ministrado na unidade escolar.

¹⁸ Medicamento descrito na ficha de identificação no prontuário infantil.

é o **F.90.0**, que na Classificação Internacional de Doenças - CID 10 está denominado como: **Distúrbios da atividade e da atenção**. Encontramos também associado a este diagnóstico as nomenclaturas: **F.84.1 - Autismo atípico**, e **F.91.3 - Distúrbio desafiador e de oposição**. Há, portanto, crianças que têm associados dois diagnósticos, o que coincide com o que aponta o manual de transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria: *“é frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento”* (APA, 2014, p.33).

Do conjunto das 21 crianças destaca-se o caso de M.M., em cujo prontuário não consta um diagnóstico. Esta criança constava na lista de crianças laudadas e com direito a cuidadores da Secretaria da Educação, como tendo sido diagnosticada, por um neuropediatra, com TDAH por neuropediatra; entretanto, o relatório médico não foi encontrado em seu prontuário, constando apenas o laudo psicológico e a indicação, na ficha de identificação, de que a criança faz uso de Risperidona. Em 2021, M.M. frequentava a turma de Jardim II regida pela professora Lúcia; segundo ela, o aluno fazia uso de medicação controlada desde os dois anos de idade, época em que também passou a ter uma cuidadora que o acompanha durante todo o tempo que está na creche. Considerando essa informação sobre o diagnóstico de TDAH dessa criança, constatamos que **todos os 21 casos de queixa escolar sob análise mostram-se enquadrados sob o diagnóstico de Distúrbios da atividade e da atenção, estando em 8 casos associado a Autismo atípico e em 1 caso associado a Distúrbio desafiador e de oposição**.

Podemos também observar que a maioria das crianças receberam o diagnóstico ou hipótese diagnóstica dos transtornos já citados aos 4 anos de idade:

- Quatro crianças receberam diagnóstico aos 2 anos de idade;
- Quatro aos 3 anos;
- Dez aos 4 anos;
- Três aos 5 anos de idade.

Os diagnósticos presentes na tabela (F.90.0; F.91.3; F.84.1) são denominados na nova versão do DSM-V (APA, 2014) como **transtornos do neurodesenvolvimento**. Segundo esse Manual, tais transtornos teriam a manifestação de alguns dos seus sintomas cedo, em geral antes de a criança ingressar no ensino fundamental, mas no contexto escolar é que viriam a se aclarar as características para se fechar o diagnóstico, pois a partir do ingresso na escola é observado os prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Se por um lado essa perspectiva coincide com o que relata a psicopedagoga em trecho da entrevista já citado nesta seção, quando informa que *“no*

Infantil, fica a preocupação em ver os sinais", por estar a maior carga de trabalho psicopedagógico concentrada no ensino fundamental, por outro constatamos um número significativo de crianças laudadas e fazendo uso de medicação desde os 2 anos de idade.

Em relação àquilo que aparece descrito nos laudos e relatórios, como queixa, identificamos:

- a) Queixas vinculadas a dificuldades de atenção e controle de impulsos:
 - 10 ocorrências de queixa de **desatenção** (dificuldade de concentração, criança não consegue focar a atenção, não presta atenção etc.).
 - 10 ocorrências de queixa de **agressividade** (ou criança que "bate nos colegas").
 - 7 ocorrências de **agitação/ hiperatividade/ nervosismo**.
 - 3 ocorrências de queixa de **impulsividade** e/ou pouco controle de impulsos.
- b) Queixas comportamentais:
 - 3 queixas sobre dificuldade de aceitar regras/ respeitar **limites**.
 - 3 queixas comportamentais: comportamentos inadequados ou **mal comportamento**.
 - 2 queixas de **comportamento desafiador/ teimosia**.
 - 2 casos em que se afirma que a criança "não gosta de ser contrariada"/ **"não aceita o 'não'"**.
- c) Queixas vinculadas à aprendizagem e realização das tarefas escolares:
 - 2 queixas genéricas sobre **dificuldade de aprendizagem**.
 - 2 queixas sobre **desinteresse em realizar as atividades/ não faz as atividades com capricho**.
 - 1 caso de **dificuldade para escrever e pintar**.
- d) Queixas afeitas ao desenvolvimento infantil:
 - 8 ocorrências de dificuldade ou atraso de **linguagem/ fala/ comunicação**.
 - 3 queixas sobre **falta de autonomia**.
 - 1 caso de **dificuldade motora**.
 - 1 caso de "dificuldade de entender os comandos que ouve".
 - 1 caso de **atraso do desenvolvimento neuropsicomotor e comportamento repetitivo**.

- 1 criança que supostamente apresenta "**confusão entre ficção e realidade**".
- e) Queixas vinculadas à sociabilidade e formação ético-moral.
- 10 queixas de **dificuldade de interação/ socialização** ("identifica-se com personagens do mal", pouca empatia, "preocupa-se com os hábitos colegas").

Chama também atenção a alta prevalência de queixas relativas à linguagem/ fala/ comunicação, as quais aparecem sempre associadas a hiperatividade, desatenção ou agitação. Das 8 ocorrências de queixas relativas à linguagem, 7 aparecem associadas a desatenção e/ou agitação/ agressividade/ hiperatividade, e 1 aparece associada a dificuldade em respeitar limites.

Ao considerarmos a alta prevalência das queixas de desatenção, agressividade, hiperatividade e impulsividade, podemos constatar que a descrição guarda semelhança com critérios diagnósticos contidos no DSM-V (APA, 2014) para o quadro de distúrbio da atividade e da atenção. Como critério para esse diagnóstico, o DSM (APA, 2014) prevê que a criança apresente um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento.

A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se a atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). A impulsividade pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social, por exemplo, interromper os outros em excesso, e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo, por exemplo, assumir um emprego sem informações adequadas (APA, 2014).

Historicamente, a tentativa de identificar desequilíbrios neuroquímicos em crianças com queixas de déficits atencionais se mostrou frustrante uma vez que não conseguiam comprovar alterações orgânicas cerebrais, contudo, crianças continuaram a ser submetidas, ao uso de medicação com capacidade de alteração do sistema neurológico. (TULESKI *et al.*, 2019)

O metilfenidato composto que faz parte da ritalina e outros medicamentos para TDAH é considerado um inibidor de recaptção da dopamina no cérebro. Isso ocasiona uma série de adaptações compensatórias no cérebro de quem utiliza a medicação, ou seja, a dopamina permanecerá na fenda por um tempo longo e o cérebro infantil reduzirá o ritmo de seu sistema dopaminérgico, e a densidade dos seus receptores pós-sinápticos declinará, podemos concluir que um cérebro que antes não apresentava alterações, com uso do medicamento poderá apresenta-las (TULESKI *et al.*, 2019, p. 160)

Na educação infantil, há a particularidade de que além do uso do medicamento metilfenidato, há a prevalência da medicação antipsicótica Risperidona.

As queixas são reveladoras da expectativa que existe em relação ao comportamento das crianças pré-escolares. Quando consideramos o caso de M.M., por exemplo, deparamo-nos com uma criança de 2 anos medicada com Risperidona a partir de uma queixa de pouco controle dos impulsos, mal comportamento em sala de aula e agressividade. M.A., aos 2 anos e 9 meses, é diagnosticada com distúrbio da atenção e autismo atípico e medicada com Risperidona a partir de uma queixa de hiperatividade, dificuldade de fala e socialização. De acordo com as entrevistas, as crianças encaminhadas para avaliação de queixa escolar são aquelas que, as profissionais supõem que fogem ao esperado para a idade, no entanto, observamos que está implícita uma ideia e que a criança desde bem pequena é capaz de prestar atenção, controlar os impulsos, aceitar limites e respeitar regras, e realizar as atividades com interesse e capricho, o que não condiz com as próprias características concretas de desenvolvimento.

Sobre os encaminhamentos, em todos os documentos encontrados há o direcionamento para outros profissionais, ora para tratamento e terapias como indicado nos laudos médicos, ora para melhor investigação do caso como os encontrados nos laudos psicopedagógicos, para avaliação médica, psicológica e/ ou fonoaudiológica.

Verificamos que os seis **laudos médicos** – 5 da neuropediatria e 1 da neurologia – são sucintos: limitam-se a indicar a hipótese diagnóstica ou diagnóstico, o uso do medicamento, e que a criança está em tratamento. Especificamente nos laudos do profissional de neuropediatria, podemos encontrar a descrição de alguns comportamentos e características da criança: por exemplo, no documento referente a uma criança de 2 anos e 9 meses de idade lê-se: “*apresenta hiperatividade, atraso na fala e dificuldade de socialização*”. Este profissional também realiza indicações de acompanhamentos de profissionais de saúde, como terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e psicólogo, necessários para o tratamento infantil.

O **laudo psicológico** foi emitido na época em que as creches contavam com a atuação deste profissional e refere-se a uma criança que na ocasião tinha 2 anos de idade

e foi encaminhada para investigar a queixa de “*mal comportamento e agressividade em sala de aula*”. Neste documento, informa-se como procedimentos avaliativos: observação em sala de aula, anamnese com a mãe e duas sessões de ludoterapia¹⁹; a conclusão do relatório está relacionada ao “*ambiente familiar desestruturado, pois o pai abandonou o lar deixando o avaliado sem nenhuma referência masculina em seu convívio*”. Indica-se acompanhamento psicoterapêutico.

Assim como no caso do relatório psicológico, encontramos um documento emitido por um **profissional de fonoaudiologia**, do período em que a educação infantil realizava processos seletivos para contratação de equipe multiprofissional. Este profissional indica no documento ter utilizado como procedimentos avaliativo a anamnese e assim registra suas impressões: “*criança esperta, nomeia imagens adequadamente, compreende e executa ordens simples, quando de seu interesse... criança extremamente agitada, o tempo todo (pedagógico e recreação), corre, não aceita regras e limites, não respeita figuras e autoridades*”. Em seguida, a profissional de fonoaudiologia encaminha a criança de 2 anos para avaliação neurológica. Esta é uma das crianças que também consta na lista da Secretaria da Educação com diagnóstico de TDAH e fazendo uso de medicação controlada, mas não tem em seu prontuário nenhum laudo ou documento médico.

A maior categoria de documentos encontrados foram os **relatórios psicopedagógicos**, num total de onze, o que nos parece decorrer do fato de que a profissional integra o quadro de trabalhadores do município, atuando especificamente na avaliação de crianças com queixas escolares.

Todos estes documentos seguem o mesmo padrão de apresentação contendo: Identificação da Criança; Hipótese Diagnóstica e Motivo do Encaminhamento; Dados relevantes de Anamnese e Procedimentos; Conclusão e Recomendações. No relatório psicopedagógico, o item procedimentos é dividido em tópicos, de acordo com a utilização dos materiais de avaliação, já com a indicação das respostas da criança. Os tópicos são: comportamento geral, desempenho acadêmico, área de comunicação e expressão, área de coordenação global, equilíbrio, lateralidade e conhecimento corporal, área de percepção, área de orientação temporal e espacial.

No tópico destinado a comunicação e expressão, por exemplo, encontramos na descrição de um relatório de uma criança de quatro anos de idade a seguinte consideração:

¹⁹ Técnica da perspectiva psicanalítica.

Soube falar o nome, mas não o sobrenome; soube dizer a idade, soube dizer o nome dos pais; não soube explicar onde estuda; disse o nome da professora; consegue nomear os colegas da sala; é curioso; o desenho tem forma e compreensão; formula frases claras; discrimina fantasia e realidade.

Dependendo da hipótese diagnóstica a psicopedagoga inclui na avaliação algumas escalas para investigação de comportamento junto à família e aos professores, testes de desenvolvimento psicopedagógico, que ela desmembrou em brincadeiras infantis, e pranchas de aplicação na criança com queixa escolar.

Após os procedimentos, e análise das respostas da criança, família e professor, é apresentada a conclusão, como o exemplo do relatório de uma criança de 4 anos de idade, em que é concluído pela profissional que:

A fala da criança é comprometida, seu comportamento excitável e impulsivo não está adequado ao esperado para a população de sua idade. Segundo esta avaliação a criança corre e brinca o tempo todo sem aparente exaustão física. A configuração do DBD na aplicação com a mãe e com a professora houve a configuração de escore que sinaliza hipótese de TDAH com evidências de oposição e conduta.

Em outro relatório com o mesmo formato, Ana finaliza com o parecer: “*Sinais de TEA e TDAH*”. Em muitos relatórios há a recomendação de avaliação por equipe multiprofissional, ou de neurologista e psicólogo.

De acordo com os parâmetros de avaliação para TDAH propostos pelo DSM-V, embora a família observe “*uma atividade motora excessiva quando a criança começa a andar, é difícil distinguir os sintomas do comportamento normal, que é altamente variável, antes dos 4 anos de idade*” (APA, 2014, p.62). Nesta perspectiva, o próprio documento ressalta que “*o TDAH costuma ser identificado com mais frequência durante os anos do ensino fundamental, com a desatenção ficando mais saliente e prejudicial*” (APA, 2014, p.62). Não obstante, conforme exposto na tabela, encontramos nesta pesquisa crianças com idade de 2 anos e 2 meses recebendo o diagnóstico indicativo para TDAH. Assim como, em alguns laudos, também foi possível identificar a sugestão de condutas terapêuticas específicas, como por exemplo, psicoterapia cognitiva-comportamental.

Nesse caminho, Ana refere-se claramente a hegemonia do diagnóstico frente a condução do trabalho educativo:

Eu faço um sistema de hipóteses e penso nas orientações e intervenções em cima das minhas hipóteses, só que as minhas hipóteses não estão laudadas, então, quando vem o laudo, nós sentimos assim, eu posso até passar essa minha confiança para elas (professoras). Confirmou ou não aquele sistema, nós temos que pensar nas estratégias e recursos específicos para aquela criança.

Portanto, entendemos que, no município em particular, há uma compreensão de que é o laudo que guiará o ensino em sala de aula, por isso, a psicopedagoga Ana defende que o laudo da criança é fundamental para elaborar estratégias junto a aprendizagem e conduzir o desenvolvimento infantil.

3.6 Caminho de volta: o influxo do diagnóstico na sala de aula

O diagnóstico é considerado importante nas falas das professoras. Elas reiteram que "não dão diagnóstico" e não podem avaliar a queixa escolar – o que vai explicitar a tendência de resolver situações de escolarização a partir dos profissionais de saúde. Parece haver um entendimento compartilhado de que toda queixa requer um diagnóstico, e este precisa vir de um profissional de saúde. A psicopedagoga Ana afirma que *“existe uma angústia do professor que quer o laudo médico”*, o que faz com que se busque esse recurso para lidar com as crianças com algum tipo de queixa no processo de escolarização.

Observamos que as professoras clamam por alguma ajuda frente a situações cotidianas que não conseguem explicar ou solucionar, e o diagnóstico emerge como a alternativa para auxiliá-las. De acordo com a professora Ester, *“muitas vezes você acha que a criança não tem nada, é só tímida, mas aí vem um diagnóstico de algo mais pontual e vem uma orientação de como melhor isso, ajuda cem por cento”*

Muitas vezes a gente fica perdida quando a gente não sabe o que está lidando, porque a gente vai tentando tudo e não sai do lugar, aí você precisa de uma visão de outra pessoa que está de fora, porque quando você tá dentro da situação é muito difícil, na hora que vem uma outra pessoa com uma outra visão e vai te dando pontos é mais fácil trabalhar, por isso que eu falo, se a gente pudesse ter uma equipe multidisciplinar disponível, que começasse esses atendimentos lá no maternal, estudar cada caso, ir pontuando, é sonho, né!?
(Maria – professora, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, as entrevistas realizadas indicam que quando de fato há um diagnóstico e a criança recebe um laudo por um profissional de saúde referente à queixa escolar inicial, **poucas informações chegam aos professores**. A professora Ester explica que tem acesso aos laudos dos profissionais de saúde apenas *“em casos mais extremos e pontuais, aí a gente dá uma olhada para ver se tem algo pra nos ajudar”*.

Lúcia relata uma dificuldade de acesso às informações sobre o diagnóstico da criança pelo profissional de saúde, e afirma que na sua experiência com um aluno com diagnóstico de TDAH era a mãe que intermediava as orientações médicas: *“oh, o médico falou isso, pra fazer isso...”*. A professora relata, ainda: *“O laudo eu nunca cheguei a*

ver, eu respondi ao questionário que os profissionais mandavam, de como a criança se comportava na sala, e eu cheguei a responder”.

A professora Maria explica que muitas vezes o diagnóstico é fechado quando a criança já está no ensino fundamental, e coloca que somente se obtém uma "resposta" mais rápida quando “os trâmites são menores”, ou seja, quando não se necessita encaminhar para a rede de saúde e a avaliação é realizada pela profissional de psicopedagogia do sistema de educação. Sobre o processo de devolutiva dos encaminhamentos da saúde, Maria conclui: “*não recebemos relatório, recebemos um atendimento. Eu acho que fica registrado o relatório aqui na pastinha da criança, porque no Jardim II, vai para o fundamental, o prontuário da criança vai pra lá, aí fica toda documentação nesta pastinha”.*

Confirmando nossos achados em relação à falibilidade dos prontuários, a psicopedagoga foi enfática em afirmar que os relatórios impressos da avaliação psicopedagógica não se mostravam muito eficientes pois em muitos momentos não chegavam ao conhecimento do professor que havia solicitado: “*o papel sumia*”. Ana afirma que essa situação a incomodava desde o início de seu trabalho, porque também tinha dificuldade de encontrar informações dos alunos encaminhados para o setor de psicopedagogia quando buscava documentos no prontuário infantil, e por essa razão informa ter decidido criar uma ferramenta digital para compartilhar arquivos referentes aos laudos das avaliações das crianças encaminhadas e outros documentos indicados por ela – como sugestões didático-pedagógicas e orientações para família e professores.

Esta ferramenta de divulgação de informações é nova, mas já demonstra certa funcionalidade, de acordo com a psicopedagoga, ou pelo menos maior garantia de que as professoras, equipe gestora e supervisores tenham acesso à tratativa dada a queixa escolar. Ana organizou seu trabalho pelo aplicativo *Google Drive*, de modo que a avaliação psicopedagógica e/ou qualquer informação referente a encaminhamentos, como o laudo de profissionais da saúde são armazenadas em uma pasta neste *drive* digital e compartilhado com a professora, supervisora e gestão da escola, via *e-mail*. Ana relata:

Então eu decidi fazer o drive da rede inteira, que eu atendo, separada por unidade, e cada unidade em cada sala. Então ficou muito organizado porque assim, eu vou na sala do professor e ofereço pra ele a sua própria pasta, ele tem acesso às crianças que ele me encaminhou, todas as tratativas que nós tivemos, a avaliação, as orientações e o material. A coordenação já tem acesso à unidade toda. A gestora passou para as coordenadoras, então cada coordenadora tem acesso a pasta da sua unidade, e ali dentro elas conseguem entrar e saber quais foram as crianças encaminhadas o que já foi tratado, porque muitas vezes meu tempo não permite, avaliar a criança, chamar a

família, e dar tantas explicações, tantas devolutivas. Então a montagem do drive foi uma ferramenta de divulgação das informações e das devolutivas considerando que eu não tenho tempo de dar a devolutiva para o professor, para a coordenadora, para a diretora da escola. Então, ali, no caso da gestão, elas têm acesso a tudo da unidade delas e a professora a sua própria pasta.

Em concordância com o que indica a descrição do cargo de psicopedagoga, que atribui a essa profissional a tarefa de "assessorar os docentes nos casos de dificuldades de aprendizagem", observamos que Ana realiza orientações pedagógicas, tanto por meio de um encontro devolutivo com as professoras, como também via documento de orientação, reproduzido na figura 7.

Quadro 4 Recorte das orientações da psicopedagoga Ana

Orientações para a sala de aula (TDAH)

- O (a) aluno (a) deve ser colocado (a) para se sentar próximo ao professor e distante das janelas, portas ou de situações que possam agravar sua desatenção;
- O (a) aluno (a) deve ser colocado (a) para se sentar perto (quando as condições sanitárias permitirem) de alunos que possam colaborar em suas atividades. Atividades em grupo, quando possível, são recomendáveis, porém, não ultrapassando três integrantes. Designar responsabilidades para o (a) aluno (a) para estimular a atenção, autoestima e comportamento esperado;
- Quando possível, o professor se aproximar deste aluno ao realizar exposições/explicações para os alunos. Estimular a atenção e evitar que o (a) aluno (a) realize várias tarefas ao mesmo tempo;
- Se possível as informações devem ser objetivas, claras e não muito longas. Quando possível usar diferentes recursos como visual, auditivo e cinestésico para a realização das atividades;
- Verificar a necessidade de assistência individual ao aluno sobre a compreensão de explicações e uso de agenda/caderno para exemplos direcionados. A recomendação é que o aluno tenha condições de realizar as atividades propostas, quando possível adaptar ao seu possível desempenho;
- Antes de iniciar novo conteúdo, recordar a matéria anterior nos minutos iniciais para estimular a atenção e memória do aluno (a). Checar se o (a) aluno (a) necessita de mais tempo para reflexão e compreensão das informações;
- Caso a desatenção seja significativa, utilizar folhas para encobrir o caderno e/ou apostila para que o (a) aluno (a) veja apenas o conteúdo que precisa focar a atenção para a leitura ou realização de cada exercício;
- Para as avaliações não são recomendáveis exigência de grande conteúdo de informações, quando possível seriar as avaliações. Se necessário realizar avaliações orais e/ou em local com menos estímulos para não comprometer sua atenção. Não avaliar a caligrafia, mas estimular seu desenvolvimento. A consulta por ser um recurso quando possível;
- Estabelecer rotinas das atividades diárias em sala para promover o reconhecimento da sequência das atividades, promoção da segurança e tranquilidade do aluno (a);
- Orientar que o (a) aluno (a) deixe em cima da carteira materiais necessários para o uso imediato nas atividades. Quando possível permitir uso de recursos tecnológicos para a realização das atividades.

Fonte: material elaborado pela psicopedagoga (2022)

Observamos que as orientações propostas pela psicopedagoga se apresentam como medidas para evitar "agravar a desatenção" da criança, prevenindo distrações, e/ou estimular sua atenção. De modo geral trata-se da proposição de ajustes pedagógicos procedimentais para que o professor adapte sua conduta à suposta "condição" da criança, o que parece coerente com sua compreensão sobre as "linguagens diferentes que cada

transtorno precisa". Não nos parece haver, nesse rol, uma perspectiva de promoção do desenvolvimento da capacidade atencional.

A psicopedagoga, se preocupa em realizar um trabalho significativo, atender a demanda da queixa escolar e orientar familiares e profissionais, essas tentativas se evidenciam desde o início, com o formulário, até as orientações aos professores, no quadro acima. Na busca de uma padronização do trabalho psicopedagógico, podemos encontrar a ideia de um sujeito homogêneo, ou a investigação que priorize uma normatização do trato dado a queixa escolar. Em síntese, a psicopedagoga se esforça para atender as angustias derivadas da queixa escolar, que não são sanadas mesmo com suas orientações.

Um aspecto que nos parece bastante relevante no contexto do município pesquisado é o fato de que as crianças "laudadas" têm direito a um cuidador que as acompanha cotidianamente. No entanto, o papel do cuidador parece confuso, ora entende-se que seu trabalho é conter a criança de acordo com o comportamento que esta apresenta, e não auxiliar em sua inclusão, ora aparece como um apoio para o professor em sala de aula, auxiliando na inclusão infantil.

A professora Lúcia cita o exemplo do aluno Luiz, que está no Jardim II e tem o diagnóstico de TDAH desde os dois anos de idade, em uso de medicação desde então. De acordo com esta docente, não foram passadas orientações para lidar com a criança, ela também afirma não ter tido acesso a relatórios e laudos de profissionais de saúde e não sabe informar qual medicação a criança toma. Luiz é acompanhado durante todo o período escolar por uma cuidadora, que ministra o remédio da criança após o almoço quando Luiz vai para a recreação – portanto, no período "pedagógico" a criança não está medicada.

Dois fatores chamam a atenção no depoimento da professora Lúcia: o fato de a criança ser acompanhada pela cuidadora, e o fato de se ministrarem a medicação após o horário pedagógico.

Sobre a cuidadora, Lúcia diz que a criança *“tem direito... Como se diz, no município, todas as crianças que têm diagnóstico, têm direito de ter uma cuidadora na sala para ajudar, e como ele tem diagnóstico...”* De acordo com a professora, a cuidadora ajuda quando a criança fica agitada: *“quando ele começa a ficar nervosa, a cuidadora via lá e dá uma voltinha com ele, vai tomar uma água, e volta e ele já dá uma acalmada. se ele não está conseguindo alguma coisa, ela ajuda”*.

A cuidadora se senta ao lado da criança durante todo o tempo de atividade pedagógicas, e a professora Lúcia reflete:

Sabe o que percebo? Por exemplo eu ando de carteira em carteira para ajudar, porque agora não é aquela sala que você solta a atividade e eles vão, tá todo mundo precisando de ajuda, e eu percebo que o Luiz quer que eu vá na carteira dele, mesmo que ele tenha a cuidadora (...) às vezes ele sabe, só que ele também me quer, não quer só a cuidadora, tá entendendo?

Observamos que a cuidadora é identificada como uma figura que auxilia na contenção e controle do comportamento da criança. Assim como a medicação, como veremos no tópico seguinte, a figura de um outro adulto que desempenha na sala de aula esse papel auxiliar nos parece funcionar como uma "solução" prática com a qual a rede municipal de educação passa a contar para lidar com problemas estruturais, de formação profissional e didáticos. Nesta perspectiva, cabe questionar se, abrindo a possibilidade de se contar com ajuda profissional extra na sala de aula, o laudo/diagnóstico se tornaria algo desejável para o sistema de ensino, inclusive por isentar uma avaliação objetiva de problemas estruturais e funcionais, individualizando-os ao localizá-los nas crianças.

Quando questionada sobre como o diagnóstico pode contribuir em seu trabalho, Lúcia explica que quanto mais se souber sobre o diagnóstico mais se consegue ajudar embora ela acredite que “o que mais ajuda mesmo, é a vivência que a gente tem com a criança, e no meu caso é o amor”. Lúcia explica sobre seu aluno Luiz:

Eu sempre lido com ele com amor e carinho, e acho que é o único jeito dele acalmar e é onde ele consegue ficar mais tranquilo e aprender. Porque na hora que ele vem pra mim, ele vem sem medicação. Ele está com o diagnóstico de TDAH, mas o que eu posso fazer? Eu não consigo fazer nada? Ele está sem medicação, é um menino nervoso, então o que que eu faço na minha aula? Deixo ele calmo, tento acalmá-lo, faço tudo com muito amor e carinho, pra ele poder ficar tranquilo e pra ele aprender. E ele é um menino que aprende, ele não é uma criança que não está aprendendo.

Na mesma direção, a professora Carla destaca o papel das relações educativas. Ao mesmo tempo que defende a necessidade de seguir o diagnóstico médico, reflete que se não houver outras mudanças na relação com a criança, o problema continuará de uma forma ou de outra:

*Se, um profissional diagnosticou, e a família fizer todas as condutas, que às vezes é medicamentosa, às vezes é falta de limite e a família enfia remédio... Se houver a mudança, acontece a mudança aqui, se não houver a mudança, por exemplo a mãe deixa a criança fazer o que quer, subir no telhado, não pode, a criança precisa ter limite, tem que ter regras e é agora que a gente aplica isso. Se não tiver, ele vai continuar tendo aqueles probleminhas, então eu acredito que **tem que ter a mudança nos adultos que tomam conta**, se for o caso de ter probleminha mesmo, de ter medicamento, e ajudar.*

3.7 Quando a medicação entra em cena

Segundo informações das supervisoras entrevistadas, todas as 21 crianças que constavam na lista disponibilizada a esta pesquisadora faziam uso de medicação. No entanto, nos prontuários constavam apenas 10 crianças medicadas. Dentre os medicamentos utilizados encontramos: Risperidona (6 crianças), Neuleptil (2 crianças), Tegretol (1 criança) e Ritalina (1 criança), para os quadros de diagnósticos dos três transtornos citados acima.

Ao que tudo indica, a quantidade de laudos nos prontuários não mostra a totalidade de crianças que tomam medicação, visto que este número é declarado pelos profissionais da educação como sendo muito maior. Reforça essa hipótese o fato de terem sido encontradas indicações em relatórios psicopedagógicos, no relatório psicológico e no fonoaudiológico de que as crianças avaliadas faziam uso de medicação, mesmo estando ausente do prontuário o laudo médico. Isso nos permite supor que não há um controle tão efetivo do uso de medicação psicotrópica pelos alunos da educação infantil por parte do sistema/das unidades escolares.

As supervisoras explicam que quando é feita a matrícula na unidade escolar, a família responde a um questionário indicando se a criança faz uso de alguma medicação: *“se a família não verbaliza, não temos como acompanhar”*. Sobre a quantidade de crianças que são medicadas, as supervisoras relatam que percebem ser alto o índice na educação infantil, mas não conseguem quantificar. Sobre isso, Marina explica:

Tenho crianças que estão tomando medicação, aí eu pergunto: ‘mãe, qual é a medicação, qual horário, tem alguma que é dentro da unidade? Aí a mãe diz: ‘não, não tem nada dentro da unidade’, ela não dá liberdade pra você acompanhar.

Ainda sobre o uso da medicação na educação infantil, a supervisora Natália acrescenta que mesmo que a família *“dê a liberdade”* e as informações estejam no prontuário do aluno, elas preferem não se envolver.

A gente faz o possível para que essa medicação seja dada pela família, porque em uma unidade grande, eu tenho unidade com 300 alunos, a gente se responsabilizar pela dosagem de alguma medicação controlada é complicado, aí a gente evita ao máximo. Se é para dar de manhã, e a criança entra às 07h30, então a mãe dá às 07h00. Então a gente evita ao máximo dar medicação na unidade, porque é uma responsabilidade muito grande, e tudo é relatado no arquivo desde que a mãe relate.

Essa afirmação corrobora a hipótese de que não há um envolvimento efetivo quanto ao uso de medicação na educação infantil, o que torna difícil de quantificar, pois

nem as gestoras conseguem dizer com precisão sobre o uso de medicamentos. Embora relatem que são *"muitos casos"*, mas não apresentam um dado mais preciso a respeito.

A professora Ester ilustra uma situação em que percebeu mudanças comportamentais em um aluno de Jardim II e só depois de conversar com a mãe descobriu que a criança estava fazendo uso de medicação controlada – Metilfenidato – em função de um diagnóstico de TDAH. Segundo a professora, esta criança era agitada e questionadora e *"de repente ficou apática, não conseguia... sabe aquela criança lerda?"*. Trata-se de um caso não originado por encaminhamento de queixa escolar pela escola: *"a mãe foi por si mesma, foi procurar porque dizia que não conseguia dormir à noite, e ela precisava levantar cedo pra trabalhar"*.

A necessidade de controle do comportamento da criança aparece no discurso da entrevistada Marina quando compara a realidade da educação infantil com o ensino fundamental, justificando que haja um afrouxamento da investigação da quantidade de crianças que realmente tomam remédios devido às queixas escolares:

No ensino fundamental, se a criança não toma aquela medicação você não controla, fica incontrolável, diferente da educação infantil... no infantil você controla. Nestes quatro anos eu só vi duas crianças que foram casos mais sérios, o restante sempre foi controlado, só que no ensino fundamental você não consegue controlar.

Isso justificaria o porquê, no caso do município pesquisado, ser a Ritalina a medicação principal no ensino fundamental, como explica a supervisora Marina: na educação infantil se *"usa muito a risperidona, que faz dormir, que dá sono, é o que mais usa no infantil, no fundamental você vê que a risperidona vem junto com a ritalina"*. Acrescenta que, no ensino fundamental, *"a criança toma na unidade, quando chega"* (Marina).

No caso específico do diagnóstico de TDAH, Ana explica que durante sua avaliação levanta a hipótese do possível transtorno identificando determinados comportamentos e pontua que *"quadro de hiperatividade também é um quadro bastante difícil de se harmonizar sem uma intervenção médica"*. Ana reitera que é uma grande responsabilidade do profissional de saúde diagnosticar e medicar, mas reafirma a necessidade da medicação:

Eu identifico que ali existe uma desacomodação severa de algo comportamental que eu não conseguiria tratar, porque eu não me sinto competente para isso, eu gostaria de que viesse ali o laudo do médico (...). Então é muito difícil quando nós não temos a devolutiva, aí a criança fica ali, girando que nem pião, e eu tenho todas as orientações com relação, mas muitas vezes não atinge porque o nível de desacomodação comportamental é muito além que só intervenções psicopedagógicas não vão atingir. Então,

muitas vezes, sim, o medicamentoso é necessário, e sem ele não vai ter efeitos esperados para o desenvolvimento daquela criança (grifo nosso).

A ideia de controle está claramente presente no discurso sobre o uso da medicação, quando, por exemplo, a professora Ester compartilha a história de uma criança que considera necessitar de remédios por não controlar seu próprio comportamento:

Uma criança que precisa, que não se controla, ela não controla tanto o comportamento físico, como o comportamento psicológico, como a fome, por exemplo, sabe?! Dependendo da situação que você coloca essa criança é uma fome!! Então é complicado. E essa mesma criança, eu a vi em um dia atípico que ela passou mal, vomitou, e se ela passou mal o remédio não fez efeito, e ela não controla, ela movimenta o tempo todo, é isso que eu tô te falando, esses casos são casos pontuais.

Tanto Maria como Lúcia citam exemplos de crianças que usaram medicação em suas turmas e tiveram bons resultados. Maria compartilha: “já tive crianças que faziam o uso certinho, a dose era pouca, a mãe fazia o acompanhamento e era bom pra criança”

Eu tive uma criança no Jardim I, que era bem hiperativa e não parava, conversei com a mãe e ela levou no médico particular, essa criança não parava, não sentava por nada (...) a criança chegava na sala e tomava medicação e dava uma centrada e fazia as atividades bonitinho, porque ele era muito inteligente, e se comportava, era outra criança, aí, ele aprendia tudo, eu lembro que ele estava no Jardim I e aprendeu todas as vogais, o nome, nossa foi uma graça, foi maravilhoso. (Lúcia - Professora).

Ester, por sua vez, pondera que a medicação deve ser indicada apenas “no caso da extrema necessidade, porque querendo ou não, ela interfere no comportamento da criança de todo o jeito (...) Porque o medicamento interfere sim. Interfere no lado bom, sim, mas com certeza ele tem um efeito colateral em algum lugar”.

3.8 A contradição aparece: receios e discordâncias em torno do diagnóstico e da medicação

Embora todas as entrevistadas cite casos de queixas comportamentais em que o laudo e o medicamento são considerados importantes para lidar com problemas enfrentados na atividade docente, também demonstram preocupações e insatisfações com alguns diagnósticos. São relatadas situações em que os professores pedem ajuda da gestão, da família e de profissionais externos para avaliar questões comportamentais, mas acabam por discordar do diagnóstico e do tratamento medicamentoso indicado.

Se por um lado se acredita que o laudo é necessário para lidar com a criança, por outro há um desagrado ao se ponderar que o professor é quem conhece seu aluno. A supervisora Natália se refere a uma médica neuropediatra que lauda crianças com

autismo, o que é considerado questionável pela equipe escolar: “*não sei por qual motivo, ela coloca muito autismo, eu não sou formada nisso, mas a gente conhece a criança, aí a gente fala: ‘não gente, é no máximo um TDAH, mas autismo não’, mas essa neuropediatra volta com laudo de autismo*”. A esse respeito, a supervisora Marina acrescenta:

Eu não sei como é, mas essa situação incomoda muito. Porque a gente consegue ver que aquela criança não tem autismo. Às vezes o que eu tô pedindo não é isso. O professor tem uma visão muito boa da criança convivendo com ela, ela precisa só de um pouquinho, só pra ela se concentrar um pouquinho mais, ela vai conseguir.

Nos casos que envolvem o uso de medicação, a preocupação aparece de forma mais acentuada. Isso ocorre quando a criança retorna com um diagnóstico e indicação de uso de medicação, mas as professoras percebem que, em sala de aula, as modificações comportamentais prejudicam o desenvolvimento infantil. Em relação a isso, Carla exemplifica:

*Eu tinha um menininho que ele dava muito trabalho, era muito agressivo, principalmente quando ele não dormia direito, ele mandava cadeira, carteira, estojo. Só que era amoroso (...) aí foi para o neuro, para a psicopedagogia, foi diagnosticado, teve remedinho, só que aí também veio outra situação, **no dia que ele tomava remédio, não conseguia fazer nada, ficava lesado**, eu falei pra mãe “*não é isso que eu quero, não é isso que é bom acontecer, porque ele é inteligente, ele é uma criança que faz tudo, só que agora, acabou o menino (...)*” fiz um relatório explicando para o médico que tinha bagunçado o menino de cima pra baixo, **revirou o menino do avesso** (grifos nossos).*

Na mesma direção, as professoras Maria e Ester asseveram o seguinte:

Tem horas que a criança passou pelo momento de avaliação, e vem com medicamento e parece que a criança saiu dali, foi pior, porque assim, a criança perde a essência de criança, então eu acho que tudo tem que saber dosar, aí eu falo: ‘será que é necessário? Porque olha essa criança, tá perdidinha no mundo.’ Quando uma criança tem problema de comportamento, mas consegue concentrar e o uso do remédio tá fazendo bem, eu acho bom, mas eu acho que tem que ser muito avaliado, muito individual (...) porque tem horas que tudo bem, parou o aluno em sala de aula, mas ele tá lá inerte (Maria - professora).

*Tive um caso que a mãe foi, levou no médico, foi medicada e na minha opinião a criança não tinha nada (...) então essa mãe quebrou minha criança, porque ela produzia, eu precisava breicar ele nos questionamentos, mas ele ficou aquém do que ele poderia, porque parecia que ele estava breicado, e **naquela vez eu vi que o remédio não é pra todo mundo** (Ester- professora, grifo nosso).*

O uso da mesma medicação por várias e diferentes crianças faz Carla refletir: “*tudo que dava era ritalina. E eu não acredito que seja assim, **todas as crianças têm o mesmo defeito?** Será que não é o mundo que tá atrapalhado e colocando esses meninos tudo doido?*”

No relato sobre o caso de Luiz, anteriormente apresentado, observamos também uma atitude de precaução e preocupação da professora em relação aos efeitos do medicamento. Lúcia nos conta que, após ingerir o remédio, há dias em que a criança passa a tarde toda dormindo e não consegue participar da recreação. Relata ter pedido ajuda à equipe gestora porque a criança estava ficando muito agitada e nervosa em sua aula, e em conversa com a mãe da criança foi cogitado o aumento da dose do medicamento ou sua utilização no horário da atividade pedagógica:

Aí foi que elas me falaram que conversaram com a mãe, que a mãe falou assim que queria aumentar a dose da medicação do menino, aí eu falei: "Pelo amor de Deus não faz isso", aí elas disseram que a mãe falou que iria dar remédio pra ele de manhã, eu disse: "não faz isso também não", aí a mãe falou que iria trocar de médico, sabe assim (...) por fim eu falei: "gente deixa ele como tá, ano que vem ele vai pro Fundamental e lá eu sei que as professoras vão cobrar isso dela", a gente vai dando um jeito no Luiz.

Os exemplos colocados pelas entrevistadas nos permitem perceber que os laudos e o tratamento medicamentoso não auxiliam no trabalho pedagógico da forma como seria por elas esperado. Em um primeiro momento pode-se atribuir essa expectativa frustrada à dificuldade de acesso aos pareceres dos profissionais de saúde e suas orientações. Entretanto, quando efetivamente se acessam os diagnósticos e diretrizes deles decorrentes, as professoras constataam que estes se mostram empobrecidos e/ou incoerentes, seja porque os profissionais externos não conseguem compreender a dinâmica da vida da criança ou por se pautarem em parâmetros avaliativos considerados imprecisos ou inadequados, ou ainda pelos efeitos do tratamento medicamentoso que em muitas situações se mostram gravemente danosos à criança. Não obstante, mesmo se visualizando sua inocuidade e/ou efeitos potencialmente danosos, o diagnóstico e a medicação vão sendo aceitos no cotidiano, não havendo uma resistência organizada que ultrapasse ações espontâneas sem maiores consequências (queixas, comentários, suspeitas) e individuais (como pedir para não aumentar a dose do remédio de um determinado aluno).

3.9 Síntese preliminar dos resultados da pesquisa de campo

De acordo com o que foi explicitado até o momento, destacamos alguns fatores encontrados no contexto pesquisado que merecem ser problematizados.

- A proliferação de encaminhamentos de casos que envolvem dificuldades no processo de escolarização no sistema de ensino investigado está

pautada em queixas advindas das professoras, relativas àquelas crianças que se mostram mais desatentas e agitadas, com dificuldades em concentração e autorregulação comportamental. O professor é, portanto, o principal porta-voz da queixa escolar: ela aparece, fundamentalmente, quando este agente avalia que a criança não corresponde ao que se considera esperado para a faixa etária em termos comportamentais e de aprendizagem.

- As hipóteses explicativas predominantes recaem em justificativas de ordem orgânica e neurológica como sendo determinantes do não aprender. Nos casos analisados, assim como explica Meira (2011) em seus estudos, as avaliações se restringem a diagnosticar, rotular, recebendo a queixa escolar como se situando no aluno, o que acarreta a patologização da criança, como sendo ela a responsável pelo não aprender ou não se comportar como o esperado para os padrões da escola. Logo, no contexto pesquisado, persiste a lógica de que o problema é da criança, o que já foi amplamente denunciado e problematizado pela psicologia escolar crítica. A pesquisa de campo demonstra isso ocorrendo já na educação infantil. A queixa é entendida como dificuldade ou problema individual, e ainda que se identifique a possibilidade de intervenções educativas, o foco na criança aparece expresso no protocolo de avaliação, durante a avaliação psicológica, nos encaminhamentos ao sistema de saúde e na responsabilização e envolvimento da família.
- As queixas comportamentais e de desatenção são os principais motivos de encaminhamentos das crianças para avaliação psicopedagógica no município. Todos os casos expostos neste estudo, ao fim e ao cabo, relacionam-se – direta ou indiretamente – ao diagnóstico clínico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, em muitos casos associado a outros supostos distúrbios. Dentro de um discurso aparentemente científico e objetivo, o diagnóstico de TDAH é feito com base na fala de familiares e/ ou professores sobre o comportamento da criança, que por sua vez, é interpretado por um especialista, seja médico, psicólogo e/ou psicopedagogo – que no sistema de ensino pesquisado é o profissional que recebe a queixa, interpreta e organiza as informações contidas nos laudos dos profissionais de saúde para orientações aos

professores. Cabe ressaltar que o diagnóstico ocorre de modo bastante precoce: os dados revelam crianças sendo medicadas com base nesse diagnóstico desde os 2 anos de idade.

- O diagnóstico é desejado, mas também problematizado. Ao mesmo tempo em que aparece como uma possível solução para o trato com as dificuldades que se materializam como queixa escolar, muitas vezes o laudo médico e o tratamento medicamentoso são percebidos pelas professoras como contendo equívocos. Isso mostra que o diagnóstico é colocado de forma fragmentada e que causa certo estranhamento no próprio contexto. Há uma atitude de suspeita em relação à medicação, seja porque o que é idealizado no sistema de ensino não acontece (ou seja, que todos aprendam e se comportem dentro de um padrão normativo) seja, pela percepção dos efeitos devastadores da medicação sobre as crianças. Ainda que expressem essa contradição, as professoras não alcançam uma elaboração crítica sobre esse fenômeno suficiente para sustentar uma posição de resistência efetiva, prevalece, portanto, a hegemonia médica.
- No que concerne aos impactos do diagnóstico sobre a sala de aula, três aspectos podem ser destacados. Primeiramente, o fato de que os resultados da avaliação externa por especialista nem sempre retornam como informação devolutiva para os professores que elaboraram e fizeram o primeiro encaminhamento da queixa. Em segundo lugar, a constatação sobre a falta de controle do uso da medicação na educação infantil por parte do sistema – evidenciada tanto na falha dos prontuários quanto no depoimento dos entrevistados que relatam um esforço declarado em não se envolver. Em terceiro lugar, a designação de cuidadores para acompanhamento em tempo integral na sala de aula de crianças com diagnóstico, tornando o diagnóstico um caminho para obtenção de um apoio para o manejo da sala de aula.
- Foi possível identificar a existência de uma sistemática no trato com a queixa escolar, configurando um caminho institucionalizado baseado em uma série de dispositivos e agentes: o protocolo de encaminhamento, os relatórios e laudos, as orientações para a prática pedagógicas com crianças supostamente portadoras de TDAH, e a própria figura da psicopedagoga. A existência dessa sistemática indica que a queixa é, de certo modo,

esperada, isto é, revela a expectativa de que algumas crianças não aprenderão e/ou não se ajustarão à sala de aula, havendo já um caminho para lidar com isso quando vier a ocorrer.

- Os resultados da pesquisa parecem corroborar com a tese de que a formação docente, é condicionante e contribui para a diminuição dos encaminhamentos da queixa escolar, pois os argumentos e expectativas expressos nas entrevistas sugerem um desconhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil em sua relação com o processo educativo, “*demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação*” (SANTOS; PEREIRA; NEGREIROS, 2019, p.27).

3.10 Apontamentos sobre a psicopedagogia

No município pesquisado, vimos que tem lugar destacado no mecanismo institucional de trato com a queixa escolar a figura da psicopedagoga. Interpretamos que o fato de haver uma profissional do quadro funcional contratada com a específica finalidade de avaliar, diagnosticar e assessorar casos de transtornos de aprendizagem é revelador da expectativa de que algumas crianças não irão aprender e/ou se ajustar.

De acordo com autores do campo da psicopedagogia, seu surgimento se dá, historicamente, no final da década de 1970 e início de 1980, na fronteira entre a psicologia e a pedagogia, a partir das necessidades de “*atendimento de crianças com **distúrbios de aprendizagem**, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional*” (BOSSA, 2000, p.18, grifo nosso). Fontes (2005) explica que o surgimento da psicopedagogia está relacionado com a ideia de uma ciência que resolveria os problemas de aprendizagem e fracasso escolar, os quais não se mostravam suficientemente explicados e solucionados pela ciência psicológica e pedagógica.

Neste viés, a psicopedagogia, traz uma crítica à psicologia aplicada à educação, das décadas de 1970 e 1980, na qual objetivo era a naturalização dos aspectos sociais, que individualizava a queixa escolar e determinava o fracasso como sendo um problema do aluno, culpabilizando sem considerar os múltiplos fatores e o movimento histórico e dialético que perpassa esse fenômeno, tema discutido na mesma época também pela psicologia escolar crítica (PATTO, 2015).

A psicopedagogia passa então ao ser considerada um campo teórico e prático que entende, previne, trata e ajuda os problemas de aprendizagem, destacando que tais problemas podem se originar de aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais (FONTES, 2005).

De acordo com Jucá (2000), a atividade clínica em psicopedagogia visa “reconhecer e atender as **alterações de aprendizagem de natureza patológica**” (p. 255), sendo sua principal técnica de trabalho seria o diagnóstico psicopedagógico. Também se coloca a perspectiva de atuação institucional, conforme Bossa (2000), na qual a atuação do psicopedagogo deve seguir o caráter preventivo, relacionado à dinâmica institucional, incidindo diretamente nas questões didático-metodológicas bem como na formação e orientação de professores.

Os fundamentos psicopedagógicos enfatizam a necessidade de se considerar as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto, analisando-se os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos na construção do conhecimento pela criança (JUCÁ, 2000). Isso porque se considera que uma série de fatores – orgânicos, psicológicos, afetivos e sociais – podem interferir na aprendizagem. Assim, a psicopedagogia se propõe a compreender tais fatores que acometem diferentes contextos, como familiar, escolar e social, buscando não somente os sintomas, mas as causas reais do não aprender (CHAMAT, 2004), com o objetivo de atuar de modo que aconteçam mudanças significativas frente ao ensinar e ao aprender.

No Brasil, a Psicopedagogia se consolidou como um campo de atuação socialmente reconhecido, com esforços políticos e de associações no âmbito da regulamentação profissional, o que garantiu a inserção deste profissional na esfera pública mediante processos seletivos e concursos. No município pesquisado, além da legalidade da profissão de psicopedagogo na esfera pública, garantida por lei, observamos sua legitimação social, no sentido de que a psicopedagogia é aceita por consenso social como a profissão que atende os problemas de aprendizagem.

Os nossos resultados apontam que no município, o cargo foi idealizado para ser institucional, desempenhado nas unidades escolares, no entanto, percebemos que assim como dentro da literatura existente sobre a psicopedagogia, que há uma ênfase sobre a clínica e o diagnóstico do problema de aprendizagem no trabalho deste profissional, ou seja, as ações concentram-se nos aspectos individuais sobre o processo de ensino-aprendizagem, embora com a participação da família e professores, o foco do trabalho é a criança com a queixa escolar.

Dentre as teorias que embasam o trabalho psicopedagógico destacam-se a linguística, a psicanálise, a sociologia, a filosofia, a neurologia, bem como a Epistemologia genética de Jean Piaget, que se encarrega de analisar e descrever o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito em interação. Da psicanálise, mais especificamente na teoria de Pichon-Rivière, incorpora-se o entendimento de que questões como sintoma e causa sejam parte da prática social, levando a se compreender os aspectos afetivos, cognoscitivos e do meio que confluem na aprendizagem humana (BOSSA, 2000; CHAMAT, 2004).

Fica evidente que se trata de um ecletismo teórico, um composto de teorias antagônicas, mais do que a construção de uma teoria sobre aprendizagem, a diversidade e superficialidade das questões teóricas, acarretando em consequências na prática, na atuação profissional.

Por trás de uma denominação interdisciplinar encontramos por vezes uma prática disciplinar específica camuflada pelo nome de 'atendimento psicopedagógico'. Assim, mesmo sem a formação, muitos profissionais arriscam-se no campo da psicometria, psicomotricidade, psicanálise, linguística, etc., quando não se faz uma miscelânea de técnicas de diferentes áreas (BAUTHENEY, 2001, p.1).

Bautheney (2001) ainda aponta que a psicopedagogia vai aparecer como uma ferramenta da “*engrenagem social com uma função de tamponamento no que diz respeito ao processo do insucesso escolar*” (p.2), ou seja, em uma perspectiva crítica de análise sobre a função da psicopedagogia no âmbito da política educacional, o psicopedagogo é aquele que legitima a existência do fracasso escolar mesmo que mascarado de preventivo e que coloque o âmbito social em seu discurso porém, transfere a responsabilidade pelo não aprender para o aluno e isenta o sistema educacional.

A compreensão de ser uma ciência eclética corrobora com os dados da nossa pesquisa, quando a psicopedagoga argumenta que segue diferentes teorias justificando que cada transtorno requer um referencial teórico diferente, no entanto, é possível observar uma ênfase maior da concepção de transtornos individuais no discurso da entrevistada. Vale considerar que embora com diferentes correntes teóricas, estas se aliam a mesma concepção formal e individualista de desenvolvimento humano e de compreensão de sociedade.

No discurso psicopedagógico está presente a ideia de que é preciso olhar para o aluno e para como ele lida com o conhecimento de maneira particular e individualizada, mas será que isso garante o acesso ao conhecimento escolar?

Em sua pesquisa, Fontes (2005) assinala que a psicopedagogia, ao analisar as queixas relacionadas à aprendizagem, procura levar em consideração os aspectos orgânicos, afetivos e socioculturais. Porém, os aspectos sociais parecem ser algo apenas citado no discurso, que ajuda a camuflar a ênfase na ideia de que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas “*nos orgânicos e principalmente emocionais*” (p.172).

Ou seja, não basta apenas considerar os aspectos sociais, é preciso analisar suas contradições, na produção da queixa escolar, na constituição o que é denominado de dificuldade em aprender, estes apontamentos já estavam presentes no campo da psicologia, na crítica ao psicologismo, uma vez que quando a própria ciência psicologia desconsidera a contradição entre o indivíduo e sociedade ela se converte em ideologia (PATTO, 1981b).

E não basta para a psicopedagogia situar as condições sociais do não aprender, pois neste caminho, estaria também repetindo o caráter ideológico que ela própria criticou para defender o seu surgimento enquanto ciência autônoma.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ANÁLISE DO TRATO COM A QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na seção anterior, procuramos delinear como a queixa escolar vai sendo tratada no sistema de educação infantil. Observamos que a queixa escolar aparece na educação infantil fundamentalmente vinculada a crianças que, segundo as professoras, não controlam impulsos, não se concentram e não se engajam nas ações propostas. Diante desse fenômeno, realizam-se encaminhamentos e eventual tratamento medicamentoso.

Nesta seção, debruçamo-nos sobre os resultados da pesquisa a partir do sistema teórico-conceitual da psicologia histórico-cultural, procurando evidenciar contribuições dessa teoria psicológica para a análise do trato com a queixa escolar na educação infantil.

4.1 Hipóteses explicativas da queixa escolar apresentadas pelos sujeitos da pesquisa: relação entre produto e processo

Em linhas gerais, é possível afirmar que o trato com a queixa escolar na educação infantil detectado em nosso estudo se mostra orientado por uma concepção do desenvolvimento como processo centrado no próprio indivíduo, ora influenciado pelo meio, ora determinado diretamente pelos aspectos biológicos, hereditários da própria criança.

As entrevistas permitiram constatar que a concepção de transtornos de aprendizagem adentra os portões da escola de educação infantil, justificando dificuldades de ordem didática e desenvolvimental. Articulada a uma visão naturalizante e individualizante do desenvolvimento, tal concepção se mostra um obstáculo a que os agentes educativos pensem criticamente as questões educacionais.

Quando questionadas sobre as razões que explicam o não aprender, as professoras entrevistadas demonstram dificuldade em estabelecer relação com o desenvolvimento infantil e o processo didático de ensino.

Às vezes a criança tem dificuldade e eu não sei porquê, por que não entra na cabeça, agora que eu tô vendo, eu tento dar aquela atenção individualizada mesmo, eu pego firme aqui e peço para as mães pegarem mas tem umas que não fazem, as que fazem eu vejo que dá um resultado muito grande e a criança deslancha e tem outros casos que eu vejo que a criança não consegue, mas aí eu não sei te falar o porquê, onde está aquele déficit (...) eu acho que 'n' fatores que eu não sei explicar como a criança não aprende. (Lúcia - professora, grifo nosso).

A professora Maria acredita que há diversos motivos que levam a criança a não aprender e ter dificuldades no processo de escolarização, destacando situações familiares, hereditárias e do meio em que a criança vive:

*São tantos fatores, têm assim... é tão difícil de expor... começa com a família. A família não dá valor, não dá importância, acha que é só deixar, só brincar (...) acho que tem crianças que são geradas de forma, com a mãe usuária, e isso também afeta (...) o meio em que vive, e isso já entra como um primeiro grau de importância, coisas hereditárias, e algumas, **eu não tenho resposta, eu não sei porque não aprende** (..) Eu acho que com fome você não vai aprender, com sono você não vai aprender se sua casa está de pernas pro ar você não vai aprender, se você não tem sucesso você não vai aprender, são tantos fatores. (Maria – professora, grifos nosso).*

Para a professora Ester:

A gente tem que se atentar para o contexto familiar, para o contexto social, porque a gente sabe que os casos extremos não permitem a aprendizagem, contexto genético, a gente sabe que existem casos que a má conduta da mãe e do pai prejudica a criança (...) drogas, negligência (...) cuidados de higiene, de alimentação, cuidado maternal, porque a gente sabe que a criança precisa de regra, precisa de alimento, mas ela precisa de carinho, e a gente vê no nosso dia a dia, aqueles casos que não tem. Sabe aquele abandono emocional?! Então são 'n' causas, não dá pra gente pontuar tudo. (Ester – professora, grifo nosso).

Nestes três exemplos, destacamos a incompreensão das profissionais acerca das determinações que engendram dificuldades no processo educativo sob sua regência, incompreensão essa que aparece explicitamente nas formulações "*eu não sei porque*" e "*eu não tenho resposta*", ou de modo implícito à ideia de que é algo muito complexo e intangível: "*não dá pra gente pontuar tudo*". Neste viés, percebemos que a queixa aparece pela voz das professoras que **identificam dada dificuldade, mas não conseguem apreender o processo que a produz**, reconhecendo a multideterminação do fenômeno ("são tantos fatores"), mas sem compreender como precisamente operam e se articulam tais "fatores", e atribuindo a queixa, em última instância, a uma condição dada pela própria criança ou sua família.

Vemos que as professoras se referem ao "meio social" em que vivem as crianças, mas parecem não considerar a escola de educação infantil como parte desse "meio". Se o meio social é focalizado como causa das diferenças sociais, observa-se uma dificuldade de estabelecer relação entre os comportamentos da criança e as práticas pedagógicas mediadas pela escola. A concepção de que a família – em razão de dadas características – representa uma determinação central da queixa escolar também se mostra presente nos referidos trechos das entrevistas.

Se por um lado, há questões sociais reais que devem ser consideradas na dinâmica do desenvolvimento infantil, é preciso cuidado ao apreendê-las, situando-as concretamente dentro de uma complexidade de determinações da própria organização da sociedade capitalista. Precisamos estabelecer relações com a crise da sociedade capitalista e a ideia de família que se produz, entre “*a educação que idealizamos, reclamamos e não alcançamos convivendo com a educação que não avalizamos, mas que reproduzimos*” (BARROCO, 2012, p. 154).

Barroco (2012) aponta para a fetichização da família no contexto educacional, que reproduz a ideologia de que problemas de aprendizagem e de saúde mental são decorrentes de uma instituição familiar desestruturada, fora dos padrões familiares burgueses. A autora chama atenção para a necessidade de se desnaturalizar essa ideia de família, e na mesma direção Duarte (2012) denuncia a percepção ideológica segundo a qual relações sociais alienadas aparecem como fenômenos naturais: trata-se da naturalização do social, da conversão “*de algo criado pelo homem em algo que teria sido produzido pela natureza, retirando do ser humano a possibilidade de transformação daquilo que ele próprio produziu*” (p. 129).

É possível identificar também no discurso das supervisoras ideias higienistas que reeditam a história da psicologia escolar adaptativa, como no excerto a seguir:

Em uma unidade um pouco mais desprovida, que ali há um foco maior de crianças que a família não acompanha e tudo mais... Quando eu dei aula, minha vontade era de levar uma seringa pra colher sangue destes meninos, que pra mim esses meninos tinham anemia, verme, piolho, entendeu? Então, com isso, o que acontece, uma anemia em uma criança vai dar desconcentração, vai causar sonolência, ela não vai prestar atenção, e vai dar um déficit de atenção, aí você vê que o problema é físico e não psicológico, não é emocional, entendeu. Então tem esse lado que deveria ter até uma parceria pra fazer exames profiláticos, para que, oh, nós vamos excluir essa parte, e eu acho que muitas coisas já seriam resolvidas. Aí sim, a parte do pediatra seria interessante, porque daí ele iria analisar e tratar, e aquela criança ao invés de sair atrás de vários profissionais, um só resolveria. (Natalia – supervisora, grifo nosso).

Esta representação da queixa escolar associada à condição de pobreza traz à tona uma ideia já muito debatida na educação infantil: a "teoria" da privação cultural²⁰, segundo a qual situações ambientais justificam os problemas de desenvolvimento infantil, explicando o fracasso escolar.

²⁰ No início dos anos de 1960, nos Estados Unidos, pesquisas apontavam que a educação pré-escolar possibilita a diminuição do baixo desempenho na escolarização de crianças provenientes de classes subalternas, e consideradas carentes e privadas de cultura, daí o termo teoria da carência cultural ou da privação cultural (KRAMER, 1982).

Mesmo que mais de seis décadas tenham se passado e inúmeras pesquisas desde o final da década de 1970 e início de 1980 tenham sido realizadas olhando para a escola e suas contradições sob um viés crítico (PATTO, 1981b; PATTO, 2015; ANGELUCCI KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004), resquícios do pensamento sobre privação e marginalidade cultural ainda podem ser encontrados no discurso educacional, como evidenciam os resultados de nossa pesquisa.

A teoria da carência cultural, ou privação cultural, defende que as crianças oriundas de ambientes com pouca estimulação e pobreza fracassam ao chegarem à escola por não terem a oportunidade de vivenciar experiências culturais fundamentais anteriores ao processo de escolarização, ficando prejudicadas e se enquadrando em uma situação de fracasso escolar.

A sociedade precisava responder porque as crianças e adolescentes pobres não aprendiam na escola, assim, emergiu uma teoria que justificava a condição de fracasso escolar baseada na crença de que as diferenças do ambiente cultural em que as crianças pobres viviam causariam deficiências no desenvolvimento infantil (PATTO, 2015).

A abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam desvantagens socioculturais, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: ambos os casos, as crianças apresentam insuficiências que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças desfavoráveis, e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais (KRAMER, 1982, p. 33).

A teoria da privação cultural defende que o desenvolvimento da criança está relacionado com sua origem socioeconômica, e as dificuldades no processo de escolarização são provenientes das desigualdades culturais de acordo com a classe social inferior. De acordo com Yazlle (1997), esta concepção compreende os problemas educacionais por meio de uma perspectiva assistencialista, também de caráter conservador e a-histórico. Pretende-se, com isso, justificar a marginalização, fracasso e evasão escolar dos mais pobres, já que a explicação para o não aprender era que os alunos vindos de camadas populares possuíam desvantagens socioculturais que o impediam seu bom desempenho escolar, tais desvantagens, de ordem emocional, intelectual, linguísticas só seriam reparadas por meio de programas de educação compensatória.

Saviani (2013) nos explica que a partir da tentativa de sanar o fracasso escolar proveniente dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos, e com a compreensão de que a escola teria a função equalizadora da sociedade, é que uma educação compensatória

se configura como alternativa de compensação de déficits que se acreditam prévias ao processo de escolarização. Tal compreensão mostra-se fortemente enraizada na história da educação infantil: a pré-escola funcionaria como mola propulsora da mudança social, e da democratização a partir das oportunidades educacionais. Kramer (1982) pontua que, ao se colocar a educação como a promotora da melhoria social, operava-se uma camuflagem dos reais problemas sociais, evitando a discussão dos aspectos políticos e econômicos que envolvem tais problemas. Para a autora, a educação como redenção dos problemas sociais se mostra uma ideia no mínimo ingênua, refletindo uma visão idealista e liberal da sociedade, e colaborando para o ocultamento da estratificação dos indivíduos em classes sociais.

Os programas de educação compensatória partilhavam a ideia de que a família não conseguia oferecer às crianças o necessário para se obter sucesso social, pois eram privados culturalmente. Nas entrevistas que realizamos, aparecem argumentos segundo os quais a educação pré-escolar é um meio para que mudanças sociais ocorram, justificando a necessidade de equipe multidisciplinar e diferentes intervenções, de diferentes profissionais, para familiares e crianças desde a mais tenra idade. Consideramos que a visão preconceituosa acerca da pobreza ainda hoje está cristalizada na educação escolar, o que se reedita no sistema municipal pesquisado, quando situações de pobreza e privações familiares são apontadas como a causa principal de déficits e transtornos cognitivos e de comportamento – ideia reforçada pela ciência médica e psicológica.

Com base nestes pressupostos, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente por meio das diferenças individuais de capacidade, sem considerar a dimensão político-econômica. Há um enfraquecimento das discussões sobre políticas educacionais, o que desencadeia a busca por soluções como o tratamento psicológico e psiquiátrico para lidar com os possíveis problemas de desenvolvimento e da queixa escolar. Por esse caminho, aparece no discurso das entrevistadas a ideia de transtorno individual como causa do não aprender. Trata-se de uma concepção de indivíduo e sociedade pautada em uma lógica formal, biologizante e discriminatória, que se firma como um discurso aceito no contexto escolar, mesmo que levante dúvidas e contradições: *“Então, hoje tem nome, TDAH tem nome, autismo tem nome, tudo tem nome, e vai aparecendo coisas novas, né, eu acho isso tão complexo, isso me deixa com a pulga atrás da orelha”* (Maria - professora).

Por este ângulo, a psicopedagoga Ana indica como causas do não aprender os transtornos orgânicos que, segundo ela, compõem sua área específica de trabalho, ao lado dos métodos de ensino. Assim, Ana relaciona os transtornos de desenvolvimento e o método de ensino como fatores que, articulados, explicam a não aprendizagem:

Vou ser bem específica, na nossa rede é o método tradicional de ensino, que é alfabético, muitas crianças com transtornos de linguagem específico tem um impedimento de aprender com esse método, seria mais conveniente que ela aprendesse pelo método fonológico, então, assim, o aprender para o sujeito é algo muito individual e isso não é muitas vezes reconhecido num ambiente coletivo (...) observo que os profissionais não têm o conhecimento específico de que um transtorno exigiria de metodologia didática, de uma flexibilização, de uma mudança de linguagem para atingir aquela criança que não está na visão deles aprendendo, não que não possa aprender, o que a criança não está conseguindo é entender a linguagem que está sendo empregada pelo profissional, e talvez o professor não conhece uma outra maneira e não buscou talvez entender que existem crianças que aprendem diferente. (Ana – psicopedagoga).

Observamos, neste trecho, que a psicopedagoga até considera fatores de influência como a família e a prática pedagógica, mas sua concepção não supera a lógica classificatória, individualizante. Ao fim e ao cabo, **o diagnóstico rotula e congela: fixa o produto e oculta o processo**. É importante pontuar que não buscamos negar a necessidade do diagnóstico de um dado fenômeno ou situação, uma vez que a avaliação diagnóstica é um princípio importante, ontologicamente necessário. O que não aceitamos é o diagnóstico como rótulo, que traz uma concepção formal e cristalizada, de um distúrbio com viés biológico.

Problematizando a perspectiva que toma os comportamentos humanos em sua forma fossilizada, Vigotski (2006) nos explica que é preciso ir além do que se manifesta na aparência, na forma revelada pelos dados empíricos: precisamos, pois, analisar e desvelar a essência dos fenômenos, e “*a essência da coisa é a sua dialética, que se revela na dinâmica, no processo de movimento, de mudança, de formação e de destruição, no estudo da gênese e do desenvolvimento*” (p. 281).

Na compreensão de Ana os impactos da medicalização da criança são primordialmente positivos, principalmente nos quadros mais severos. Ela percebe que há situações didático-metodológicas que, se modificadas, poderiam causar uma melhora significativa reduzindo a ocorrência de queixas escolares, mas argumenta que atualmente há a necessidade de medicar a criança porque a organização escolar, guiada pelo método tradicional, exige que a criança com transtornos se adapte, em lugar de oferecer adaptações as individualidades de cada criança e de cada transtorno. Em sua visão, o

sistema não é inclusivo, no sentido de não prever adaptações para as necessidades próprias dos diversos transtornos dos quais as crianças são supostamente portadoras.

Essa concepção de diagnóstico e medicalização da queixa, que coloca a criança como destinatária de um problema individual, presentifica-se em todo sistema de ensino, embora haja alguns pensamentos de resistência quando, na prática, como já pontuado, as professoras observem os efeitos colaterais do remédio no comportamento infantil e questionam a adequação dos diagnósticos.

Podemos constatar que o diagnóstico é um dispositivo que **fixa a dificuldade como produto, ocultando seu processo de produção no seio das relações escolares**. Quando nossas entrevistadas indicam que para cada queixa se faz necessário um diagnóstico resultante de avaliação por especialista, notadamente um profissional de saúde, podemos observar que o diagnóstico proporciona uma pseudo-resposta sobre o não aprender, preenchendo uma lacuna de compreensão das professoras sobre o fenômeno. Na trama das relações escolares, o caminho possível parece ser apelar para o diagnóstico, já que existe uma dificuldade concreta, objetivamente existente, para a qual as professoras não encontram uma explicação precisa e consistente: ainda que seja uma falsa solução, o diagnóstico infantil aparece como apoio perante uma angústia real destas profissionais. O fato de as professoras afirmarem “*não compreenderem*” porque a criança não aprende nos parece muito relevante para pensarmos sobre a formação de professores, também considerando que, mesmo com a explicitação de exemplos em que a medicalização e o laudo médico se mostram contraditórios e não auxiliam no cotidiano do trabalho do professor, se mantem a crença de que o diagnóstico é importante, e por isso, cada vez mais o sistema educacional busca tal recurso para lidar com as crianças com algum tipo de queixa no processo de escolarização.

Precisamos refletir criticamente sobre os caminhos que levam ao discurso sobre os transtornos de aprendizagem, articulá-lo às relações escolares e suas reverberações na vida social para que seja possível romper com a ideia de que o não aprender é causado por uma patologia da criança, ou por causas biológicas, psicológicas ou emocionais.

Os elevados índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem existentes na realidade brasileira nos convidam a pensar nos desdobramentos de diagnósticos indevidos, resultantes, em nossa opinião, de concepções negativas que desconsideram a política educacional do país, a qualidade da escola oferecida aos seus usuários; a relação professor-aluno, a metodologia de ensino, a adequação de currículo, o sistema de avaliação adotado; diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino; família- que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, etc. (TULESKI; EIDT, 2007, p. 533).

Até mesmo porque compreender o processo de aprendizagem pressupõe uma compreensão teórico-conceitual dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas, Vigotski (2021) aponta que, se na primeira infância a percepção é a função psíquica predominante e central, na idade pré-escolar, a função perceptiva se une ao ato da memória, a criança consegue recordar sob a forma de reconhecimento. Nas crianças em idade pré-escolar, há a formação de um sistema de funções psíquicas completamente novo, que tem a memória como central, como função dominante.

O fato de todas as funções, na primeira infância, estarem a serviço da percepção não determina que, na idade pré-escolar, ocorra uma simples substituição mecânica e o lugar da percepção seja ocupado pela memória. O mais importante para compreender corretamente o pré-escolar é afirmar que o papel central no sistema de suas funções pertence a memória – função que está ligada a acumulação e reelaboração de sua experiência direta (..) se antes da idade pré-escolar, pensar significa compreender as ligações visuais, para a criança pré-escolar, pensar é compreender suas representações gerais”. (VIGOTSKI, 2021, p. 279).

Isto posto, a análise dos fenômenos circunscritos como queixa escolar na educação infantil, precisam ser problematizados à luz do próprio processo de ensino. Por isso, é importante que professores tenham clareza sobre o processo educativo como mediação para o desenvolvimento, isso significa que seu trabalho precisa estar ancorado nos pressupostos da periodização e da atividade dominante do desenvolvimento, que neste caso é o jogo protagonizado, que aparentemente não acontece.

4.2 Relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento: concepções e práticas

O fato de que as dificuldades no processo de escolarização sejam percebidas como distúrbios ou transtornos da criança é revelador de uma concepção de desenvolvimento, ou das relações entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

As entrevistas evidenciam uma concepção de desenvolvimento guiada pela maturação biológica, e pela ideia de que a educação pré-escolar deve priorizar o desenvolvimento harmônico da criança, incentivando a criatividade e as descobertas espontâneas: "*Para aprender ela tem que gostar. Ela só aprende aquilo que ela gosta, se ela não gostar não vai*" (Carla - professora).

A professora Carla relata: “*é cobrado da criança uma maturidade que ela ainda não tem. Que em primeiro lugar ela tem que ser criança, cantar bastante, brincar bastante, a criança não está podendo ser criança mais*”.

A criança possui um tempo diferente de desenvolvimento. Muitas vezes existe uma expectativa não só do professor, mas do sistema educacional porque a criança está inserida numa série, mas muitas vezes por fatores de desenvolvimento ela não corresponde ao que a escola espera dela (...) não é respeitado este tempo, espera-se que o aluno já resulte em algo que é o que muitas vezes está prescrito em algumas diretrizes escolares, e ele não está pronto. (Ana - psicopedagoga).

Eu acho que a criança, a partir do momento que vai pra escola ela aprende, todos aprendem, uns absorvem mais, outros menos, mas aprendem. Aí umas vão pra casa e não tem ajuda, não tem estímulo (...) não tem incentivo, às vezes não tem incentivo em casa. (Lúcia - professora).

Acho que aprendizado, conhecimento, adquire-se o tempo todo. Então, eu trabalho com o aprendizado pedagógico, é algo voltado para o acadêmico, mas ainda assim, tem o aprendizado de valores, o aprendizado sentimental, então envolve a família, envolve a crença, a igreja, o templo que frequenta e tudo isso é aprendizagem. (Ester - professora).

Parece haver certa dificuldade de demarcar as diferenças entre aprendizagem do cotidiano e as que devem acontecer na escola. A professora Ester cita o seu trabalho sendo voltado para o conhecimento acadêmico, pedagógico, já apontando uma diferenciação de outras aprendizagens, no entanto ainda fica obscuro se o trabalho docente é capaz de desenvolver as máximas possibilidades, sistematizar e mediar o conhecimento científico.

Há um impasse diante o trabalho do professor: ora ele não se identifica como sendo aquele promove aprendizagem e desenvolvimento, ora é necessário ensinar, o que gera a queixa escolar das crianças que, por diferentes motivos, não seguem o que está normatizado para a idade, e, portanto, precisam ser encaminhadas a outros profissionais, desembocando no processo de patologização e medicalização da infância.

Entendemos que o ensino deve ser o norteador da educação infantil, uma vez que a escola é o local instituído pela sociedade para a socialização do saber sistematizado. Este saber, por sua vez, parte da prática cotidiana, porém deve se sobrepor a ela, por isso professores de educação infantil que selecionam conteúdos e transmitem intencionalmente à criança, que passa a ressignificar sua prática social: “*a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano*” (ARCE, 2007, p. 33).

A escola é o lugar concreto onde a intencionalidade do ato de educar acontece, num processo de produção coletiva da existência. Entretanto, estão implícitas na educação intenções políticas, econômicas, psicológicas sobre que tipo de ser humano se pretende formar (SAVIANI, 2013).

Em cada ação educativa, estão contidas as expectativas que o professor carrega em relação à formação de cada aluno, cujo substrato engendra valores relativos ao lugar a ser ocupado por esse aluno nas relações sociais. Ainda que alguns professores não consigam explicitar tal expectativa por meio da linguagem ou ainda não tenham sequer refletido a respeito disso, o conteúdo do pensamento, ou seja, a intencionalidade que direciona seus atos educativos fundamenta-se na projeção que ele faz do aluno no que se refere a sua inserção na totalidade social (SILVA, 2017, p. 69)

Há, pois, que se verificar em quais condições se dão os atos educativos, para que o desenvolvimento das crianças aconteça; nesse caminho, a psicologia histórico-cultural defende que a lei geral do desenvolvimento está na apropriação dos signos culturais, na internalização dos conhecimentos, que vai acontecer pela mediação intencional dos adultos que a cercam (VIGOTSKI, 2021).

A dialética entre forma e conteúdo nos processos de ensino tem uma relação de dependência direta, com as especificidades das funções já desenvolvidas na criança em cada idade e as que ainda estão se desenvolvendo, ou seja, as que se encontram na zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2021).

A dialética entre forma e conteúdo se apresenta como central para a práxis pedagógica na educação infantil, uma vez que a forma de ensinar é diferente das outras etapas de educação básica, pois nosso destinatário é a criança pequena. Isso leva a afirmar que o ensino, enquanto trabalho pedagógico está presente em diferentes momentos, como enquanto a criança brinca, quando toma banho, ou em atividades de autocuidado e não apenas nas atividades apostiladas ou em folhas consideradas atividades pedagógicas, como é colocado no sistema de educação pesquisado.

O ensino ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento da criança, é ele que medeia a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, por isso o ato educativo deve se alicerçar em uma prática pedagógica voltada para os conhecimentos científicos, não cotidianos, que possa reorganizar as funções psíquicas em sua totalidade, uma vez que *“ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções, incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas”* (MARTINS, 2015, p.279).

O essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas o fato de suas funções da consciência crescerem e se desenvolverem, ao passo de uma idade para outra, mas o fato de que cresce e se desenvolve sua personalidade, a consciência como um todo. O crescimento e o desenvolvimento da consciência se refletem principalmente na mudança que ocorre na relação entre as diferentes funções. (VIGOTSKI 2021, p. 227).

Diante disso, é necessário que os profissionais que atuam na educação, compreendam a relação entre o ensino, a assimilação dos conhecimentos pela criança e o próprio processo interno de desenvolvimento da consciência infantil.

Há, no município pesquisado, a compreensão de que, além de respeitar o tempo de desenvolvimento da infância, a escola deve proporcionar estímulos associados a uma situação prazerosa. Nesse caminho, Maria também expressa a importância de buscar várias formas de aprender para que a criança sinta amor e empatia, e acrescenta: *“Eu acho que o conhecimento vai muito dessa parte da gente ir construindo, e eu acredito que a gente constrói junto com eles”*.

Arce (2012) aponta que as concepções difundidas no campo da educação infantil estão ligadas à teoria construtivista, de orientação pós-moderna, para a qual o ensino e a transmissão de conhecimentos são vistos como sendo prejudiciais ao desenvolvimento da criança, uma vez que *“a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível”*.

Já Barbosa (2012) concluiu em seus estudos que é possível verificar uma compreensão construtivista-funcionalista das ações da criança, uma vez que, as professoras compreendem que a sua própria atividade de ensino pode ser dispensável diante do papel ativo e construtivo da criança no meio.

Nas falas das entrevistadas, aparece a ideia de desenvolvimento a partir da interação da criança com o meio, de que a criança aprende interagindo com o meio, e o desenvolvimento vem da experiência pessoal da criança, do que ela gosta e se interessa. Neste caminho o papel da escola seria respeitar a subjetividade de cada aluno e o seu próprio processo de interação. No entanto, avaliam que não é isso que o sistema educacional espera ou proporciona.

A tendência pragmática que subordina o ensino ao desenvolvimento é orientada principalmente pela ideia de adaptação do indivíduo ao meio, assim como fomenta os preceitos construtivistas e piagetianos. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança decorrerá sempre *“das sucessivas equilibrações que vão constituindo os estágios ordenados e sucessivos de desenvolvimento, apresenta-se como pré-condição para a aprendizagem, ou seja, a criança só aprende aquilo que já pode ser incorporado por suas estruturas cognitivas”* (BARBOSA, 2012, p.113).

Desde a década de 1980, pesquisas sobre psicologia do desenvolvimento reaparecem defendendo o viés construtivista, orientados pela teoria piagetiana, passando a exercer forte influência nas práticas escolares (STEMMER, 2012).

A proposição de que o desenvolvimento acontece por meio de uma progressiva evolução cognitiva da criança, no processo de adaptação ao meio, também principia que é o ensino que deve se subordinar aos processos de desenvolvimento, restando às professoras acreditarem que o meio deve ser harmonioso e cercado de amor para que o desenvolvimento cognitivo floresça na criança. E, se por acaso isso não acontecer, individualiza-se a criança, concluindo-se que o problema da queixa escolar é da criança.

A crença de que o amor deve guiar o trabalho educativo aparece nas entrevistas, trazendo a ideia de cuidado e prazer como necessário para o desenvolvimento da criança pequena e de vocação como necessária para ser professora de educação infantil. Há o entendimento, pelas professoras, que é o amor que deve guiar a aprendizagem e o trabalho pedagógico, temática encontrada em todas as entrevistas com as professoras. Maria, por exemplo, assim expressa essa ideia: *"Eu acredito muito no amor. Eu acho que... assim... aquela criança que tem empatia por mim e eu com ela é muito mais fácil, a criança vai, vai, vai, vai e aprende"*. Já a professora Carla demonstra em vários momentos a ideia de que o amor é o fundamento para sua prática profissional: *"educação infantil pra você dar aula, não é profissão, acho que é uma vocação,"*; e acrescenta: *"primeiro da gente, tem que conquistar a criança, fazer ter vínculo de amor, de afeto, de carinho e de respeito"*.

As ideias expostas pelas entrevistas remetem a concepção de pedagogia da infância, que, de acordo com Arce (2012) é pautada por teorias que naturalizam e fetichiza a infância, dissemina no ideário escolar uma concepção abstrata da formação humana, sem historicidade, descolando a criança do seu contexto socioeconômico. É, portanto, um discurso pedagógico que entende o desenvolvimento infantil como natural, universal e imutável, *"não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade"* (p.145). Para tal concepção de desenvolvimento, a criança é virtuosa, pura, e o adulto deve respeitar o tempo da criança, pois ela deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca, de forma lúdica e prazerosa, conforme proposto pelo lema "aprender a aprender" (ARCE, 2012).

A pedagogia da infância defende que a instituição de educação infantil seja pautada pelos interesses da criança, que na condição de protagonista vai construindo sua própria aprendizagem pela prática cotidiana. Nesta perspectiva, o ato de ensinar é considerada uma violência simbólica, o que vai contra as necessidades infantis, sua liberdade e espontaneidade, ou seja, impede que a criança vivencie sua infância (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022).

Entendemos que o afeto não se ausenta da escola e do ensino do professor, porém é necessário resgatar a função principal do professor que é produzir de forma intencional a humanidade em seus alunos. Por isso, partimos da defesa de que é o ensino sistematizado pelo trabalho do professor que provoca o conhecimento, e a transmissão de conhecimento também deve ser um ato de afetividade e carregado de intencionalidade ética humanizadora.

Quando questionadas sobre o referencial teórico norteador do trabalho educativo, é possível perceber que o discurso das professoras é esvaziado de cientificidade, valorizando que **as relações de ensino devem ser guiadas mais pela intuição e pela prática diária.**

Lúcia diz que vai pela experiência adquirida diariamente e relata:

Quando eu me formei, eu não sabia nada, na verdade, a gente vai aprendendo todos dias, principalmente no Infantil, a gente aprende todos os dias com a vivência, com eles (...) Eu vou pela minha experiência. Experiência que eu vou adquirindo todos os dias.

No mesmo caminho, Ester também afirma, quando questionada sobre o referencial teórico que utiliza: *“Vou na minha intuição e daquilo que eu acho correto para o bem da criança”*.

Além de pautar o trabalho pela referência do cuidado e do amor, há a compreensão de utilizar a teoria que dá certo, mesclando um pouco de cada perspectiva teórica, de acordo com que é proposto em alguns documentos oficiais.

A gente segue os RCNEIs, só que eles mudam sempre (...) eu peguei o tradicional, depois eu peguei o construtivismo, agora eles viram que não é nem um nem outro, que tudo tem que ter um meio termo (...) eu aprendi que o tradicional que dava certo, só que com o tempo eu tive que rever, porque veio o construtivismo, eu não me adaptei a ele, não consegue, porque é muito livre e tem hora que você pensa: ‘será que vai dar certo?’ e a gente não aprendeu a trabalhar com ele (...) eu tenho muito do tradicional ainda, porque eu acredito, só que hoje eu trago as novas percepções, porque eu sei que brincando eu vou ensinar, eu sei que fazendo uma coisa diferente eu vou estar ensinando, muito mais do que dar folhinha sentado na carteira nuca na nuca”. (Maria – professora).

*Eu gosto muito de ler todas as referências e pegar o que é bom de cada um. Emília Ferrero tem uma contribuição boa, eu gosto do construtivismo, mas eu não aceito o construtivismo que foi orientado para nós que é de qualquer jeito, é qualquer coisa (...) então eu pego um pouquinho de Vigotski, **um pouquinho de cada** e tento aplicar de acordo com aquela criança, porque nem sempre a mesma didática dá certo.* (Carla – professora).

Existe a ideia de que uma concepção teórica não daria conta de atender a diversidade da educação, então, há a crença de que ao se misturar um pouco de cada, ou o melhor de cada teoria, se possa fazer um bom trabalho. Este pensamento justifica, assim

como Carla expôs, se apropriar de diferentes perspectivas teóricas e concepções de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a necessidade prática, cotidiana.

Merece nossa atenção o fato de as professoras acreditarem que o bom trabalho pedagógico vai acontecer pela vivência e a experiência prática, pois estas se sobressaem aos conteúdos teóricos, apontando o pragmatismo da vida cotidiana.

Nesse caminho, “comportamentos inadequados” infantis estão associados à compreensão de desenvolvimento, de escola, de sociedade e do próprio trabalho educativo. A queixa escolar vai sendo nomeada e formalizada a partir daquilo que as professoras acham ou acreditam ser comportamentos não adequados para a idade, e o tratamento das crianças, conforme encontramos nos laudos e relatórios, baseia-se em supostos problemas de ordem individual que vão sendo confirmados e reproduzidos pela equipe escolar.

Condutas infantis caracterizadas como desatenção, agressividade, impulsividade, teimosia, são utilizadas para justificar a queixa e redigir um diagnóstico, conforme verificamos nos laudos e documentos. Respaldados pela ideia de que o que é natural é o desenvolvimento harmônico da criança, tais dispositivos trazem subentendida a ideia de que o aparecimento de determinadas características é um problema a ser tratado.

4.3 Prática pedagógica e a atividade da criança

Ao realizar as entrevistas, procuramos abordar a prática pedagógica investigando o entendimento geral sobre o planejamento do ensino e as atividades desenvolvidas em sala de aula pelas professoras. De modo geral, todas professoras relataram que há um planejamento comum em toda rede municipal que elas precisam seguir, porém cada uma vai procurando atividades didáticas diferenciadas de acordo com as especificidades de seus alunos.

Eu planejo de acordo com o planejamento que é passado pra gente, na semana. A coordenadora passa o planejamento quinzenal, no município é assim, elas passam o planejamento quinzenal e falam assim: ‘Vocês vão trabalhar tais páginas da apostila e vão trabalhar nas folhinhas as vogais e os números de tal a tal’. E em cima disso é que planejo minhas aulas (...) por exemplo nesta semana, elas falaram: ‘Vai trabalhar a apostila, e podem trabalhar vogais, números até 10 e nome completo’. (Lúcia - professora).

Tem o planejamento, só que a gente tem um canal de abertura muito grande, desde que a minha turma tenha aquela necessidade, tanto a coordenadora, como a diretora e a equipe da secretaria não se impõem, eles querem que a gente faça um trabalho de valor com a criança (...) então planejo de acordo com o nível que elas estão, eu senti que eles foram muito prejudicados nesse tempo fora da escola, eles não sabem cores, ou sabem muito pouco, e eu

procuro mesclar atividades onde eu trabalho cortes que é principal e eu posso ensinar o traçado das letras que é uma das coisa que tem que ser dado no Jardim II. (Carla - professora).

Tem o planejamento geral, mas eu vou na realidade da minha sala, eu dou a apostila e também faço atividades extras com as folhinhas, que aí vem a parte de alfabetização, de matemática, só que bem mais devagar, bem mais tranquilo. Aí tem esse meu material de apoio que eu preparo. (Maria – professora).

A gente segue o planejamento, mas quando eu estou dentro da sala de aula eu vou fazendo uma avaliação, então eu vejo que às vezes aquela turma tem mais necessidade de coordenação motora, aí a gente trabalha, se tem mais necessidade de oralidade a gente trabalha (...) tenho que seguir as normas, só que dentro daquelas normas eu consigo inserir aquilo que eu mais preciso para a turma. (Ester - professora).

Buscamos ainda investigar, nas entrevistas, exemplos didáticos, ou seja, as maneiras que cada professora trabalha os conteúdos propostos no planejamento geral. As professoras compartilharam diferentes ações práticas de seu trabalho pedagógico, que envolvem por exemplo música e brincadeiras:

Então, eu nunca falo para uma criança ‘isso é o A, esse é o B, esse é o C’. Eu sempre crio um contexto, eu falo: ‘A é de abelhinha’, tem musiquinha. Como vai traçar o A, não adianta você falar pra cima, pra baixo e no meio. Então a gente vai e fala “o A é como se fosse um avião, o avião sobe, o avião desce, o E de elefante, ele tem um sorriso e mostra três dentes, um em cima, um embaixo e um no meio’. (Ester- professora).

Se a criança não gostar não vai adiantar você ficar assim: AAAbacaxi, começa com A: sobe, desce e corta a vogal A. A criança não vai, tem que ter musiquinha do A, tem que ser gostoso, por isso que gosto de ensinar com música: ‘A, A, A, minha machadinha...’ Porque tem sentimento, você coloca expressão, e quando vai pro papel não tem trabalho (...) não sei, tem amigas que acham que a aprendizagem é papel, eu acho que tem que ser lúdico mesmo, tem que ser prazeroso.” (Carla - professora)

Eu tô ensinando o alfabeto, e tenho um jeito de falar, de mostrar as letras, eu pego a Letra A, aí eu tenho a abelha toda enfeitada de EVA, aí eles ficam esperando eu tirar da caixa a abelha, o avião”. (Lúcia - Professora).

Nas entrevistas, as professoras também relataram que as crianças passam a maior parte do tempo em sala de aula, realizando atividades com foco na leitura, escrita e aritmética, seja na apostila, seja com folhas extras em que trabalham alfabetização, seja em atividades lúdicas direcionadas para alfabetização, como a inclusão de músicas e brincadeiras pedagógicas.

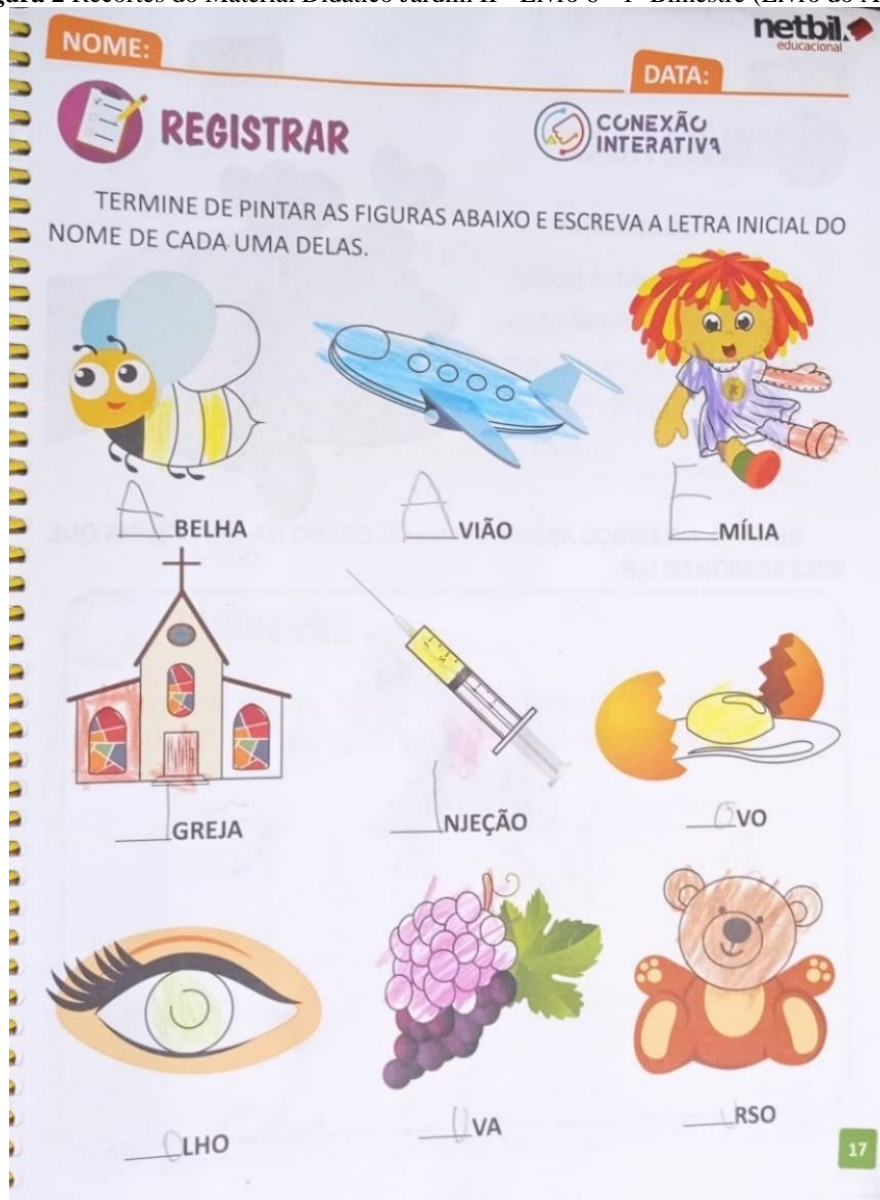
Dentro deste embate antagônico, podemos problematizar as queixas escolares que aparecem na pesquisa, pressupõe o não reconhecimento dos recursos de mediação do adulto no desenvolvimento da criança, assim, visando a formação profissional e didática na educação infantil, enfatizamos que a psicologia histórico-cultural, com seu aporte

téorico-prático, traz caminhos diferentes para tratar as queixas eminentes neste contexto específico de educação infantil que visam tratar tal queixa por outro viés que não seja o individualizante e medicamentoso.

Convergindo com aquilo que encontramos nas entrevistas, apresentamos abaixo, para melhor contextualizar os caminhos da queixa escolar, recortes ilustrativos do material pedagógico. Não nos cabe realizar uma análise didática de seu conteúdo e forma neste estudo, mas visto que, no contexto pesquisado, as crianças em idade pré-escolar passam grande parte do período escolar realizando as atividades apostiladas ou em folhas extras, em suas carteiras individuais e enfileiradas, compreendemos que trazer as atividades que as crianças realizam engendra algumas questões que merecem ser problematizadas em relação a queixa escolar na educação infantil.

Para tanto, focalizamos o material do Jardim II. Como exemplos de instruções do Livro 6 - 1º Bimestre, encontramos alguns conteúdos referentes à aprendizagem das vogais, com os seguintes comandos: “Termine de pintar as figuras abaixo e escreva a letra inicial do nome de cada uma delas”. Há também atividades que visam desenvolver conteúdos relacionados a números, cores e sequência: “Pinte as garrafinhas do palhaço equilibrista, seguindo uma sequência de cores e represente a quantidade de garrafinha, cobrindo os pontilhados do número a seguir (5)”.

Figura 2 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 - 1º Bimestre (Livro do Aluno)



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No livro 6 - 2º Bimestre, aparecem instruções como: “Registre a quantidade de frutas de cada conjunto. Depois pinte as frutas. Escreva o nome da fruta que há em maior quantidade e em menor quantidade.”; “O leão é um animal silvestre. Contorne e pinte as imagens de outros animais silvestres”; “recorte do material de apoio, as imagens dos animais silvestre e cole-as no habitat a seguir.”; “encontre no caça-palavras abaixo os nomes dos animais”.

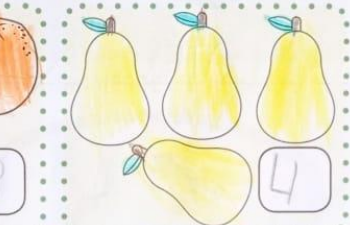
Figura 3 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 - 2º Bimestre (Livro do Aluno)

NOME: _____ DATA: _____

netbil
educacional

REGISTRAR

REGISTRE A QUANTIDADE DE FRUTAS DE CADA CONJUNTO. DEPOIS, PINTE AS FRUTAS.

 7	 5
 6	 9
 8	 4

ESCREVA O NOME DA FRUTA QUE HÁ EM MAIOR QUANTIDADE.

BANANA _____

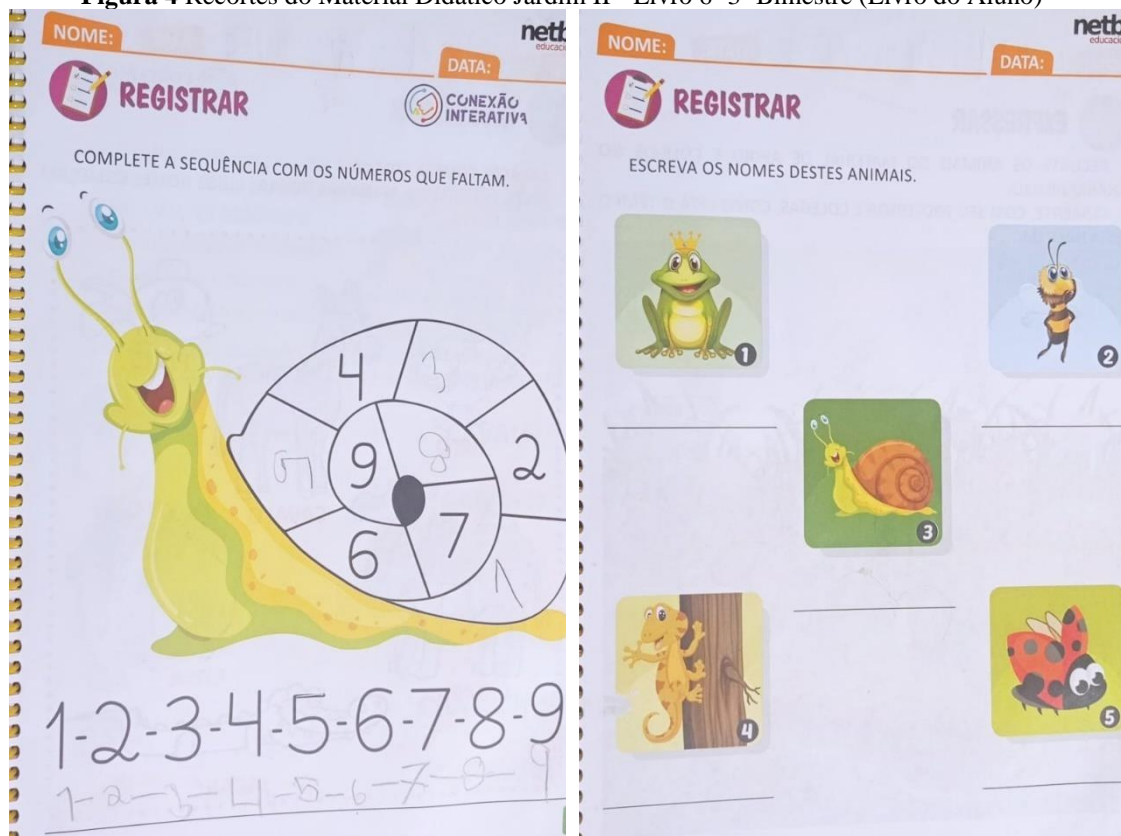
E EM MENOR QUANTIDADE: PERA _____

39

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

São exemplos de instruções de atividades do material do Livro 6 - 3º Bimestre: “Escreva, como souber, os nomes das frutas que Maria Oliveira comprou.”; “Leia, com seu professor, os nomes dos animais e, depois, escreva-os embaixo das figuras correspondentes. Em seguida pinte os animais”; “Complete a sequência de números que faltam.”

Figura 4 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 -3º Bimestre (Livro do Aluno)



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Já no Livro 6 - 4º Bimestre, temos comandos como: “Junte-se com um colega e complete a cruzadinha com os nomes dos animais”; “Observe a imagem com atenção e escreva, abaixo, os nomes dos meios de transporte - terrestre; aéreo; marítimo.”; “Recorte, do material de apoio os nomes dos meios de transporte, leia com seu professor e, em seguida, cole-os abaixo das respectivas imagens.”; “Ajude Aninha a completar a sequência numérica até 9”; “Pinte o quadrinho com a quantidade de copos cheios dispostos na mesa.”

É importante considerar que os livros didáticos estão estruturados de modo que a atividade docente seja guiada por ele, no livro dos (as) professores (as), em cada página, são visualizadas as ‘competências’ a serem trabalhadas em cada aula; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que se resumem à explorar, participar, conviver e brincar; os campos de experiências/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e por fim, há orientações de como conduzir seu trabalho e sugestões de atividades complementares.

As competências citadas no material didático foram: conhecimentos, comunicação, cultura digital, repertório cultural, argumentação, autoconhecimento e

autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, sendo que em cada atividade aparecem dois ou três destes itens. As atividades enquadram-se nos seguintes subtipos: Ler, ou sua variação Ler e Cantar; Construir; Registrar; Investigar; Conhecer (apenas no livro 6).

Utilizamos como modelo o Livro 6 - 4º Bimestre, cujos conteúdos / formas das atividades são apresentados através de pequenos textos com alguma informação ou pequena história, que servem de base para a criança fazer registros com letras, números, recortes ou desenhos. Os textos trazem diferentes temáticas, como meios de transporte, natureza, animais, alimentos.

Figura 5 Recortes do Material Didático Jardim II - Livro 6 - 4º Bimestre (Livro do Professor)

netbil

NOME: _____ DATA: _____

REGISTRAR

CONEXÃO INTERATIVAS

Aulas Interativas 1 - 5 e 6 anos
Matrículas
Aula 8 - Números de 1 a 9
Atividades de Litteracia
Números de Quantidade

TRABALHANDO QUANTIDADES

PINTE A QUANTIDADE DE QUADRINHOS QUE REPRESENTA A IDADE DE MARCO TÚLIO E REGISTRE-A.

9

QUANTOS? REGISTRE O NÚMERO AO LADO DE CADA FIGURA.

38

Orientações:

- Ler o início da leitura "S.O.S. Natureza": "Marco Túlio é um garoto especial. Aos nove anos, ele já entende a linguagem dos animais"; fazer a contagem oral da idade de Túlio e ir registrando os números na lousa.
- Entregar uma folha de sulfite com a seguinte atividade: Complete a sequência, registrando os números que faltam.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

netbil

NOME: _____ DATA: _____

LER

LEIA, COM SEU PROFESSOR, OS NOMES DOS ANIMAIS QUE MARCO TÚLIO ENCONTROU NA NATUREZA.

AGORA, SEPARE-OS NOS GRUPOS CORRESPONDENTES.

ANIMAIS QUE NADAM	ANIMAIS QUE VOAM	ANIMAIS QUE ANDAM
PEIXES	PÁSSAROS	TATU
TUBARÃO	BORBOLETAS	MACACO
BALEIA	VAGA-LUMES	
	TUCANO	

Orientações:

- Construir, em tecido TNT, uma cortina com bolsos; em cada bolso, escrever o nome de um grupo de animais (aquáticos, terrestres e aéreos).
- Confeccionar, com as crianças, fantoches com figuras de animais; poderão ser figuras recortadas de revistas e jornais; colá-las em papel-cartão e fixá-las em palitos de sorvete.
- Para explorar a classificação de cada figura, pedir às crianças que coloquem a figura no bolso correspondente ao grupo do qual ela faz parte.

39

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Por fim, trazemos exemplos de folhas de atividades produtivas do material cedido pela professora Maria, que servem de complemento ao material apostilado e é realizado em sala de aula pelos alunos do Jardim II.

Figura 6 Recorte de atividades produtivas confeccionadas pela professora Maria

NOME: _____
 DATA: _____

CONTE E LIGUE CORRETAMENTE

1
5
3
4
2
6

COMPLETE E TREINE

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

* 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

NOME: _____
 DATA: _____

AMARELINHA LEGAL!
 -> DESCOBRA O SEGREDO E CONTINUE!

ESSA FOI MOLEZA!!!

VAMOS TREINAR:

A - E - I - O - U

A - E - I - O - U

A - E - I - O - U

A - E - I - O - U

CUBRA O PONTILHADO DAS LETRAS DO ALFABETO:

A	A	A	A	A	N	N	N	N	N
B	B	B	B	B	O	O	O	O	O
C	C	C	C	C	P	P	P	P	P
D	D	D	D	D	Q	Q	Q	Q	Q
E	E	E	E	E	R	R	R	R	R
F	F	F	F	F	S	S	S	S	S
G	G	G	G	G	T	T	T	T	T
H	H	H	H	H	U	U	U	U	U
I	I	I	I	I	V	V	V	V	V
J	J	J	J	J	W	W	W	W	W
K	K	K	K	K	X	X	X	X	X
L	L	L	L	L	Y	Y	Y	Y	Y
M	M	M	M	M	Z	Z	Z	Z	Z

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O tempo que as crianças passam nesta atividade é muito longo, as professoras precisam, dentro do planejamento, realizar as atividades do livro didático, e, para além das atividades apostiladas, as professoras também são orientadas a fazerem outras atividades extras que são muito próximas das que aparecem no livro didático. Assim como já foi citado nas entrevistas.

Com a breve apresentação do material didático podemos articulá-lo com o relato das professoras, confirmando a forma de trabalho pedagógico que as próprias já apontaram, o que reverbera na dificuldade de compreender o próprio desenvolvimento infantil no período pré-escolar que tem como atividade principal o jogo protagonizado.

É importante considerar que os dados sobre o livro didático são estáticos dentro das entrevistas, por isso estamos tomando a atividade pedagógica por si mesma, e não na dinâmica da sala de aula.

Podemos observar um antagonismo entre a concepção de desenvolvimento das professoras e o seu fazer, ou seja, a prática pedagógica em sala de aula, já que as crianças passam a maior parte do tempo fazendo exercícios voltados para a alfabetização, seja em folhas confeccionadas pelas próprias professoras, seja pelo material apostilado, as atividades infantis são voltadas para o treinamento da escrita.

Em contrapartida, as professoras relatam acreditar na pedagogia direcionada pelo amor, pelo respeito às particularidades infantis, num trabalho pedagógico guiado pela intuição e pela experiência, que leve em consideração o tempo de cada criança para aprender, ideia da qual expressam que a criança é livre e vai apreendendo de diferentes formas, conforme seu próprio tempo. As verbalizações expressas pelas professoras tendem a descaracterizar a educação infantil como um lugar de ensino sistematizado e o professor como sendo aquele que precisa ter um repertório científico, histórico e artístico vasto bem como compreender sobre didática de ensino e desenvolvimento infantil para poder efetivar sua atividade docente.

Tal concepção de educação infantil e desenvolvimento expressa pelas professoras se mostra contrária, oposta à prática pedagógica neo-tecnista do sistema escolar, que existe a automatização e repetição de atividades de treinamento da escrita.

Diante este antagonismo que aparecem no contexto da educação infantil indicações de queixas como as expressões “desatenção” “hiperatividade” “impulsividade”, que são usadas como critérios diagnósticos para justificar diferenças individuais, e pela incapacidade da criança de se ajustar à norma do sistema de ensino.

Por certo ângulo, a equipe gestora, considera que o material apostilado contempla as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), quando indica para o professor o trabalho por competências, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência que devem ser trabalhados junto às crianças na educação infantil, no entanto, cabe questionar se realmente há o direito a conviver, brincar, participar, das crianças no contexto escolar.

A BNCC, documento da política nacional de educação, visa normatizar e definir um conjunto de *“aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das modalidades da Educação Básica, de modo a que se tenha assegurado seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”* (BRASIL, 2017, p.38).

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.38).

A compreensão de ‘campos de experiência’, enfatizado pela Base, afasta o modelo escolar na educação infantil do modelo proposto no ensino fundamental, já que neste último o ensino se organiza por ‘áreas do conhecimento’. Corrobora a isso a proposta de prática pedagógica, fundamentada pelas interações e brincadeira, que busca a construção de um fazer escolar diferente do que é considerado tradicional, pautado pela ideia de ensinar conteúdo. Isso significa que este documento,

representa a continuidade e aprofundamento do enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas, materializando-se nos documentos oficiais anteriores (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 427).

Identificamos no sistema municipal que há a produção/reprodução de atividades voltadas para alfabetizar a criança pequena, como evidenciamos tanto no material apostilado, como no confeccionado pelas professoras e sob a supervisão das gestoras de educação infantil, assim sendo, pelo repertório crítico deste trabalho, não entendemos que o material didático cumpra as orientações da BNCC (BRASIL, 2017).

Ao passo que o material apostilado apresenta um esvaziamento de conteúdos elaborados que deveriam fazer parte de um ensino desenvolvente na educação infantil, ele também traz temáticas (alimentação e frutas, meio ambiente e animais, clássicos da

literatura infantil) que não são exploradas de diferentes formas e que poderiam contemplar a atividade dominante da criança em idade pré-escolar.

Constatamos que no sistema municipal pesquisado as orientações normativas se direcionam para um ensino neo-tecnicista, em que as crianças realizam atividade aleatórias para automatizar a leitura e a escrita, com foco na reprodução de folhas de alfabeto e numerais. Tanto os conteúdos do material apostilado como as folhas extras confeccionadas pelas professoras se apresentam para a criança de forma fragmentada, impositiva e descontextualizada da prática cotidiana, o que contradiz os princípios que a própria BNCC preconiza ao tomar como eixo estruturante da prática pedagógica, como já apontado, são as interações e brincadeira, ou seja, *“experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”* (BRASIL, 2017, p. 35).

Tanto na entrevista com as professoras, no relato do planejamento pedagógico, quanto na exposição do material didático, é possível observar que há a procura de uma aceleração do ensino no que diz respeito à alfabetização, sob a realização de diversas atividades de escrita para que a criança chegue no ensino fundamental supostamente mais preparada e, assim, haja uma diminuição das queixas escolares lá, assim como nos conta a professora Lúcia: *“Aqui eu estou dando tarefa, mando todo dia tarefinha, porque senão ano que vem as professoras do primeiro ano vão me matar (risos)”*.

É retomada a ideia de que a pré-escola deve acelerar a alfabetização como alternativa para evitar problemas de queixas escolares nas etapas educacionais subsequentes (KRAMER; ABRAMOVAY, 1984). Só que tais atividades alfabetizadoras são efetivadas por meio de uma concepção mecânica e reprodutivista, que aparece no município pesquisado como o caminho encontrado para efetivar a alfabetização da criança pré-escolar, porém, tais atividades,

Como o apostilamento e a padronização de tarefas estereotipadas, mecânicas, repetitivas e sem sentido para a criança na educação infantil, são, de fato, muito nocivas e representam um severo equívoco pedagógico, que - apoiadas no enfoque histórico-crítico e histórico-cultural, não defendemos e com o qual não concordamos. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 26)

Com base na psicologia histórico-cultural, defendemos um modelo de ensino escolar para a educação infantil que implica em um trabalho pedagógico sistematizado e organizado que supere a ideia de desenvolvimento como um processo natural e espontâneo, bastando apenas interagir com a criança e colocá-la para brincar livremente.

Vale ressaltar que defender o ensino e a instrução das crianças pelo professor não significa defender a passividade e o assujeitamento da criança no interior da escola, com a utilização de recurso didáticos disciplinadores, mecânicos e esvaziados de sentido (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022), como foi observado no contexto pesquisado, em que há a antecipação indevida de conteúdos e metodologias que não correspondem a atividade que guia o desenvolvimento no período pré-escolar.

Professor precisa colocar-se como sujeito da atividade de ensino, estabelecendo uma relação consciente com os motivos e finalidades dessa atividade, dominando seus meios e vislumbrando resultados almejados. Isso significa ter clareza do significado de sua função e compromisso social e assumir subjetivamente a necessidade social objetiva de promover a humanização e o desenvolvimento cultural das crianças, produzindo aprendizagem que elevem a capacidade psíquica delas. Para tanto, ele deve valer-se do planejamento como instrumento organizador e orientador das ações de ensino. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 57).

Como já foi pontuado na seção teórica, a atividade que guia e orienta o desenvolvimento no período pré-escolar é o jogo protagonizado: é por meio destas atividades que a criança vai desenvolver propriedades morais e éticas de seu caráter, refletir sobre suas ações e ampliar a consciência de si, avançando na direção do auto-domínio de seu comportamento.

Na idade pré-escolar, temos como linha acessória, também importante para o desenvolvimento da criança as atividades de produção, como desenhos, trabalhos manuais, brincadeiras de construção, exercícios de representação gráficas, dentre outros.

A proposição educativa das atividades de produção deve ser devidamente planejada, inclusive porque, desde a primeira infância a criança já está em contato com muitas delas. Tais atividades devem atender a uma complexificação crescente, conter conteúdos novos, pois a mera repetição de atos esvazia-os de sentido, induzindo a criança ao abandono dos mesmos (MARTINS, 2007, p.80).

Nesse sentido, atividades de produção, que envolvem leitura, escrita e aritmética, devem ser inseridas no período pré-escolar, porém, é necessário que a criança compreenda tais atividades alicerçadas na prática social e tenha como base, o jogo protagonizado.

As atividades que aparentemente insere a criança na produção de algo, a exemplo das apostilas e folhas de alfabetização, na realidade se apresentam como uma atividade alienada para a própria criança, desconectada de compreensão e sentido. Dessa maneira não podemos considerar que o material apostilado e as folhas extras são atividades de produção, ou seja, se apresentam como linha acessória ao desenvolvimento da criança no

período pré-escolar, já que não dão a possibilidade de as crianças argumentarem e qualificarem seu contexto e seu psiquismo.

O material didático contém atividades estereotipadas, que não se conectam a prática social do destinatário, tendo em vista essa compreensão, podemos afirmar que a prática pedagógica no município evidencia uma inadequação para com o destinatário, ou seja, a criança pequena. O trabalho educativo à base de apostilas e tarefas que se circunscrevem à exposição descontextualizada das crianças a letras e números nos permite compreender que as atividades escolares não motivam e não provocam interesses infantis, o que pode ser identificado como determinação diretamente pedagógico das queixas escolares apontadas pelas próprias professoras e presentes nos laudos e relatórios: **desinteresse em realizar as atividades; não faz as atividades com capricho; dificuldade para escrever e pintar; comportamento desafiador; teimosia; comportamentos inadequados; desatenção; agitação, dentre outros.**

Diante das verbalizações de que as crianças não controlam seus impulsos, não se concentram, não se engajam nas atividades propostas, a psicologia histórico-cultural nos apresenta propriedades gerais do desenvolvimento, que fomentam as ações infantis no períodos pré-escolar, idade na qual se concentram as queixas escolares localizadas em nosso estudo.

4.4 Em pauta: o jogo protagonizado

No município pesquisado há a separação entre tempo de recreação, entendido como o momento que a criança brinca livremente e o tempo pedagógico, voltado para as atividades em sala de aula como apostila e folhas de exercício para alfabetização. Essa separação merece nossa atenção, porque a recreação, caracterizada como brincar, não é compreendida como parte do ensino sistematizado, o brincar é a atividade menos valorizada no trabalho pedagógico, contrariamente à necessidade desenvolvimental da própria criança em idade pré-escolar.

A atividade lúdica mostra-se fundamentalmente ausente quando nos debruçamos sobre a prática pedagógica no sistema municipal de ensino. De acordo com a psicologia histórico-cultural, é pelo jogo protagonizado, atividade dominante da idade pré-escolar, que a criança vai desenvolver maximamente as funções necessárias para o autodomínio de sua conduta, tão exigido pela escola. Embora as professoras mencionem a "importância do lúdico", a brincadeira protagonizada não aparece com centralidade no planejamento

nem como recurso didático privilegiado para auxiliar o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Quando tem lugar o brincar, este aparece predominantemente como sendo livre e espontâneo, ou dirigido nos jogos pedagógicos, como uma espécie de prêmio ou recompensa por cumprir as atividades acadêmicas e/ou modo de preencher eventual tempo livre. Nessa direção, a professora Lúcia cita que deixa as crianças brincarem livremente, por alguns minutos após as aulas: *“todos os dias eu deixo as crianças brincarem uns 10 minutos de lego, de massinha ou livre, só pode brincar quem terminar as atividades”*.

Há uma incompreensão sobre o que é o desenvolvimento infantil, e as atividades que o guiam, deste modo, o momento lúdico aparece como recompensa, e ainda não como jogo protagonizado, em que é trazido à tona o repertório cultural para que a criança requalifique suas funções psíquicas, incluindo o autodomínio de sua conduta.

Já a professora Maria relata que antes da pandemia, dedicava um momento na semana para brincadeiras de faz-de-conta, mas seus argumentos remetem à ideia de brincar por prazer e não pela necessidade de desenvolvimento das funções psíquicas e dos próprios comportamentos infantis.

Eu tenho no meu armário, os meus brinquedos, para a minha turma, é meu material, eu compro quebra-cabeça, blocos, panelinhas (...) a gente brincava de faz-de-conta uma vez por semana, era o dia do faz-de-conta, e era tão importante, eu falava: ‘que gracinha, a criança transformada’, hoje não pode mais por conta do coronavírus. isso ajuda a superar as situações de queixa escolar, porque eu acredito que a aprendizagem tem que ser gostosa, acredito na afetividade, quando tem amor e carinho (Maria - professora).

É importante destacar que a brincadeira, o jogo protagonizado, que é a atividade orientadora do desenvolvimento nesta faixa etária não aparece como um recurso pedagógico, ou como constituinte da prática pedagógica. Há, portanto, uma separação entre o brincar, mais entendido como lazer e momentos de interação, com o horário pedagógico, que é entendido neste contexto como, atividades escritas, como realizar exercícios na apostila ou em folhas extras para treinar, principalmente, letras e números.

Ainda sobre a brincadeira como conteúdo de ensino na educação infantil, a professora Carla inicia uma reflexão importante, quando questionada sobre as queixas escolares que seus alunos apresentam, ela revela que são queixas relacionadas ao processo de escolarização. O cargo de professora de educação infantil passou a ser de 20 horas semanais, antes eram 40 horas, e as professoras precisam ministrar as apostilas e as folhas extras de alfabetização nessas 4 horas diárias. Diante disso, Carla comenta que esse tempo fica mais reduzido porque ainda tem a rotina de recreio e almoço dentro do horário

pedagógico. Portanto, Carla reflete que é pouco tempo para fazer um bom trabalho com as crianças, e que o ideal seria ficar os dois períodos com a turma: *“E se você fica de manhã, direcionando a parte pedagógica no papel, porque tem que ter registro, não sei porque tem que ter registro, mas tem que registrar tudo... À tarde você dá brincadeiras que levem a adquirir o conteúdo que você ministrou na sala.”*

No contraturno das atividades pedagógicas as crianças ficam com educadoras infantis, não há informação sobre a articulação de brincadeiras e os conteúdos considerados pedagógicos, como reprodução de letras e números. A professora Carla também não aponta o jogo protagonizado como conteúdo pedagógico, uma vez que o trabalho pedagógico é colocado como atividades de língua portuguesa e matemática, mas seu questionamento aponta para pensar o planejamento de conteúdo didático para além do lápis e papel.

Quando os comportamentos infantis são problematizados à luz da psicologia histórico-cultural, tendo sua atividade guia como fundamental para o processo de desenvolvimento, passamos a analisar o que é exposto como queixa de modo dinâmico, pertencente ao próprio processo de desenvolvimento, e se houver um agravamento dos sintomas de períodos críticos, as reações infantis devem ser pensadas na relação com o seu entorno social, uma vez que as pessoas que a cercam que contribuirão para a diminuição de tais sintomas.

Neste caminho, a psicologia histórico-cultural nos indica uma importante base teórico-prática que explica o processo de desenvolvimento e sua relação com o ensino na educação infantil, uma vez que, *“compreender quem é a criança em cada período do desenvolvimento é condição fundamental para que se possa organizar adequadamente o ensino, visando que ele atue especificamente nas funções que estão sendo formadas na e pela atividade da criança”* (EIDT; MENEZES, 2020, p. 39).

Como vimos, na seção de fundamentação teórica desta tese, a crise dos 3 anos envolve uma nova formação do psiquismo infantil, de caráter transitório, pois marca a viragem de um período para outro no desenvolvimento. As manifestações comportamentais da criança advêm de mudanças internas no seu psiquismo, diante a contradição entre os avanços e as insuficiências no seu desenvolvimento, expressas na relação com as pessoas que a cercam (VIGOTSKI, 2012).

Nesse processo, a criança quer fazer como os adultos fazem, porém se dá conta que ainda não é adulto, a relação social da criança evoca mudanças, e dependendo do modo que o adulto se posiciona no trato com a criança, poderá haver um acirramento de alguns comportamentos já característico deste período

do desenvolvimento, portanto, afirmamos que esse período de transição, vai se caracterizar de maneira conflituosa a depender “do manejo de evolução da autonomia da criança pelo adulto (SILVA, 2017, p. 140).

Vigotski (2012) explica alguns sintomas da crise dos três anos e reforça que precisamos estudá-los cientificamente, já que são conceitos cotidianos e merecem ser diferenciados, pois são parte importante do desenvolvimento, são sintomas principais da crise: o negativismo, a teimosia e rebeldia. O negativismo da conduta da criança deve ser diferente de desobediência, e está relacionado a oposição ao adulto: a criança não quer fazer algo pelo simples motivo da proposta ter partido de um adulto, mesmo que se trate de uma atividade que a criança queria muito fazer. Cabe ao adulto identificar o que motiva a criança a se opor às suas orientações. O sintoma de teimosia deve ser diferenciado da perseverança infantil, uma vez que a teimosia está relacionada a exigência de algo somente, “*se o negativismo se caracteriza por sua tendência social, ou seja, a criança faz o contrário do que os adultos lhe pedem na teimosia o que caracteriza é a tendência a si mesma*” (VIGOTSKI, 2012, p. 371). Já a rebeldia envolve reações exageradas e contraditórias relacionadas a insubordinação ao que o adulto pede, a criança quer ser independente, quer fazer tudo por si mesma.

Nesse sentido, Silva (2017) nos mostra que para superar os comportamentos dissonantes apresentados pela criança na idade pré-escolar, é importante que professores organizem atividades que busquem cada vez mais a autonomia infantil e uma maior iniciativa da criança frente aos seus pares, assim a criança vai desenvolvendo a compreensão de controle do próprio comportamento, condição determinante para a formação do caráter na idade pré-escolar, e acrescenta que:

A formação da personalidade da criança requer mediações que direcionam sua conduta no sentido de fortalecer a manifestação de atos que contribuem para o seu pleno desenvolvimento e inibir manifestações que representem entraves para a conquista do domínio de sua própria conduta, nos conduz ao reconhecimento de que será necessário orientar os alunos e alunas no caminho a ser percorrido para formá-los culturalmente (SILVA, 2017, p.1 31).

No final da primeira infância, ou seja, na transição entre o terceiro e o quarto ano de vida, a criança já adquiriu algumas características importantes que permitem a ela um desenvolvimento mais amplo, como por exemplo, a autonomia psicomotora, a compreensão dos objetos sociais que possibilita agir com eles, a ampliação do repertório linguístico e a elaboração de pensamentos, que possibilita uma ampliação dos significados sociais, assim, a criança de quatro anos, caminha para a formação da autoconsciência e para o estabelecimento de conexões primárias entre as ideias e a

realidade que a cerca, o que acarreta na subordinação de suas ações para alcançar finalidades específicas (MARTINS, 2007).

Se no terceiro ano de vida, os sentidos e os motivos da atividade estão fundidos, e a criança realiza ações de modo intenso, porém breve, o que caracteriza uma instabilidade em tudo que faz, no quarto ano, começa a gradualmente a reproduzir ações das pessoas com os objetos sociais, e o seu interesse passa ser o uso e as funções do objeto, e não mais suas propriedades físicas.

Esse deslocamento coloca em destaque as ações das pessoas que buscam representar. Ocorre, porém, que a trama de relações mais amplas as quais essas ações se articulam ainda não se apresenta como objeto central de apreensão e reprodução pela criança. Por exemplo, alimentar uma boneca independente de ações que usualmente antecedem e sucedem esse ato. (MARTINS, 2007, p. 73).

Vigotski (2012) ressalta que na primeira infância, a criança tem uma dependência do objeto presente, ela precisa manipular, experimentar, rejeitar e, portanto, não tem conhecimentos prévios sobre o que está a sua frente, há uma relação direta entre a situação e o objeto concreto. Paulatinamente, após o terceiro ano de vida, é que a criança vai ampliando sua atuação no mundo, principalmente pelo desenvolvimento da linguagem que requalifica outras funções psíquicas superiores como a atenção e a memória.

Por isso, para entendermos a criança no período pré-escolar, é preciso olhar a dinâmica constitutiva do desenvolvimento no período anterior, na primeira infância. Pois é nesta etapa que a partir da atividade objetual manipulatória, os adultos vão mostrar às crianças os objetos, nomeá-los e significá-los, promovendo a “*conversão das coisas em instrumentos, em objetivações humanas*” (MARTINS, 2012, p. 111).

Nesta perspectiva, o trabalho organizado pelo professor, é um fator muito importante para o desenvolvimento das ações objetais nas crianças até três anos de idade: as atividades do professor com esta faixa etária devem priorizar ações que exponham a criança a objetos e a aquisição de um vocabulário rico, de modo que a criança, ao término deste período, em tese, tenha conquistado domínios elementares das primeiras elaborações de comparação, generalização, estabelecimento de relações e conexões de objetos e fenômenos reais, “*para tanto, a mediação do adulto, fornecendo modelos concretos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados de sua representação verbal, são requisitos indispensáveis para tais elaborações*” (MARTINS, 2012, p. 116).

É esperado que a criança de quatro anos tenha ações mais independentes, uma vez que ocorreu uma ampliação dos domínios sobre o contexto que a cerca, o que faz com que ela ocupe um novo lugar nas relações sociais e cresce nela a necessidade de “*tomar parte na vida e nas atividades dos adultos, bem como a necessidade de compreensão das suas relações com tudo o que se descortina à sua volta*” (MARTINS, 2007, p. 68).

A criança quer participar da vida e das atividades dos adultos, quer fazer como os adultos fazem, e passa a brincar não mais com objetos e sim representando os papéis sociais dos adultos. Neste caminho, embora os objetos e brinquedos infantis permaneçam os mesmos, os atos infantis passam a caracterizar um novo significado social, se inserindo no sistema de relações sociais,

Ocorre a conversão da menina em mamãe, da boneca em filha, e os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida transforma-se em responsabilidades da criança, isso revela a tendência de a criança querer participar da vida e das atividades dos adultos, quer aprender na relação com eles e com o mundo dos objetos humanos, procurando compreender essas relações em sintonia com tudo o que se descortina à sua volta. (LAZARETTI, 2016, p. 132).

É pelo jogo protagonizado que a criança reproduz o que percebe, representa as relações humanas e busca formas para sua compreensão afetivo-cognitiva, na brincadeira, as crianças colocam em funcionamento os sistemas intrapsíquicos, uma vez que tal atividade exige dela concentração, memorização, atenção, imaginação. No entanto, não encontramos na organização do sistema municipal de ensino tal atividade como sendo conteúdo e forma da prática pedagógica.

Concordamos com Eidt e Menezes (2020) quando afirmam que “*tão importante quanto organizar adequadamente os conteúdos do ensino e sua forma de transmissão é compreender a quem ele se destina e quais são as neoformações que devem ser formadas pela mediação desse ensino*” (p.39), e se o ensino não for sistematizado para atender as necessidades do aluno a que ele se destina, a relação educativa sofrerá consequências, o que reverberará como queixa escolar.

Isto posto, a relação entre professor e alunos se constitui em requisito fundamental para as aquisições de desenvolvimento psíquico, por isso, a prática pedagógica deve

Articular conteúdos e formas de ensinar que possam, a cada momento da vida da criança, ser promotoras de humanização e emancipação, considerando as peculiaridades e necessidades de cada período do desenvolvimento bem como as condições particulares-concretas nas quais ensinamos. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 31).

De acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, em termos de promoção do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, é esperado que as atividades

educativas sejam alinhadas com a atividade dominante neste período da vida, que é o jogo protagonizado. Visto que as principais queixas na educação infantil são os ‘comportamentos inadequados’, e que a criança começa a aprender sobre as condutas e normas sociais pela brincadeira, quando professores inserem o jogo protagonizado no planejamento pedagógico, estarão proporcionando à criança possibilidades de entenderem regras, desenvolverem o autocontrole da conduta, e conseqüentemente a queixa inicial de comportamentos inadequados, passa a ser pensadas e significadas, tanto pela criança como pelos próprios professores.

No mundo da brincadeira, existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, um mundo de realidade. Ao assumir um papel, que por sua vez determina e encaminha o comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais. Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que na vida não é assim. Os papéis assumidos na brincadeira existem da criança que ela assume com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas (LAZARETTI, 2016, p. 132).

Por meio do brincar, a conduta infantil vai se complexificando e se orientando a partir de regras implícitas socialmente, uma vez que a criança passa a compreender a dinâmica das práticas sociais no interior das relações humanas, e o conjunto de ações que se espera quando se assume determinados papéis sociais, o que torna “*possível a transição das condutas imediatas e impulsivas para formas iniciais de condutas autorreguladoras*” (EIDT; MENEZES, 2020, p. 47).

Entendemos que as ações lúdicas não irão acontecer naturalmente no desenvolvimento infantil, são, pois, mediadas, por isso Lazaretti (2016) destaca que a brincadeira requer ações educativas, intervenções, mediações do adulto para que o seu conteúdo possa avançar a fim de possibilitar as objetivações alcançadas pelo gênero humano.

É com a organização das brincadeiras na idade pré-escolar que o autodomínio da conduta vai se constituindo como uma das neoformações da criança, é, pois, pela ação lúdica que se criará condições para as atividades produtivas e de estudo que guiará o desenvolvimento infantil no período seguinte.

A função da escola é socializar conhecimentos, científicos, filosóficos e artísticos elaborados pela humanidade e materializados em saber escolar (DUARTE, 2013). Na educação infantil, tais conteúdos devem ser inseridos também pelas atividades produtivas, e principalmente na forma de brincadeira, jogos de papéis.

A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação. (PASQUALINI, 2013, p. 89)

Consideramos, conforme Lazaretti (2016), que os conteúdos de ensino na educação infantil devem priorizar a formação omnilateral, estimulando na criança as possibilidades de compreensão de mundo, com o uso de recursos e metodologias variadas e diversificadas.

Nesse sentido, as atividades produtivas, vão ocupando um lugar de destaque no trabalho educativo, principalmente no final do período pré-escolar, pois, como linha acessória do desenvolvimento, possibilita à criança ampliar seu repertório cultural e agregar conhecimentos que irão qualificar as funções psíquicas superiores.

Ao longo do quinto ano de vida da criança, é mantido o status dos jogos simbólicos como atividade principal, representativa das linhas centrais do desenvolvimento, e das atividades de produção (desenho, modelagem construção de objetos e dos trabalhos manuais, etc.), como representativas das linhas acessórias de desenvolvimento. Entretanto, o entrelaçamento dos entrelaçamentos dessas linhas acarreta em grande complexificação psíquica, tornando esse momento decisivamente evolutivo. (MARTINS, 2007, p. 76)

Todavia, para organizar a atividade da criança, é importante que professores tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as funções psíquicas já desenvolvidas e as que ainda estão por se desenvolver. É também, pelo modo de organização dos conteúdos escolares e pela forma em que o saber escolar é transmitido para a criança que se evidenciam as queixas de ‘comportamentos inadequados’ e ‘déficits’ – como, por exemplo, de atenção.

Não há evidência do jogo protagonizado nas atividades pedagógicas, nem no planejamento e nem nas orientações da equipe gestora ou da profissional de psicopedagogia dentro do recorte desta pesquisa. A compreensão de atividade lúdica e de brincar, aparece de forma equivocada e deslocada da atividade pedagógica, por isso apontamos a necessidade de enfatizar que o jogo protagonizado, como atividade principal da criança, deve se articular na organização do ensino. Sua dissonância precisa ser pensada dentro da avaliação da queixa escolar na educação infantil.

Finalizamos a discussão em tela reiterando que tanto o autodomínio do comportamento como a atenção voluntária só irão se desenvolver se houver atividades educativas que requeiram tal desenvolvimento, ou seja, é a atividade pedagógica docente que impactará a apropriação dos recursos atencionais, enquanto função psicológica superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo permitiu concluir que a queixa escolar na educação infantil pressupõe, em sua gênese, a incompreensão do próprio desenvolvimento da criança e da atividade que guia esse desenvolvimento. Isso significa constatar que o ambiente escolar e a prática pedagógica estão contribuindo para a produção e manutenção da queixa.

Vimos que os encaminhamentos da queixa escolar envolvem principalmente crianças entre três e quatro anos de idade, e entendemos que tais queixas expressam condutas infantis idealizadas pelos adultos, mas que não são coerentes com o desenvolvimento real da criança nesta faixa etária. Aparecem, pois, justificativas que tais comportamentos inadequados são ora de cunho individual, por explicações inatistas, ora de cunho familiar, sem dimensionar o que de fato são características do psiquismo infantil na transição entre os três e quatro anos de idade, ou seja, entre a primeira infância e a idade pré-escolar, e sem a devida análise da atividade da criança no contexto escolar.

Comportamento desafiador; teimosia; comportamentos inadequados; desatenção; agitação são queixas que precisam ser problematizados e estudados em consonância com as características da criança em cada período do desenvolvimento, pois somente assim será possível que professores e demais profissionais de educação infantil possam enfrentar as dificuldades que realmente se apresentam e se produzem no curso do processo de escolarização.

No contexto pesquisado, o planejamento pedagógico enfatiza atividades consideradas alfabetizadoras como observado pelo sistema apostilado e nas atividades complementares realizadas pelos professores, como folhas extras para automatização de nome completo, alfabeto e numerais. Esse fato parece contraditório se observarmos as orientações de documentos nacionais sobre a organização dos espaços de educação infantil, como a BNCC (BRASIL, 2017), que enfatizam interações e brincadeira e a promoção de um contexto prazeroso para a criança, embora corroborem uma visão esvaziada e equivocada sobre o processo de ensino. Vemos, assim, que na experiência concreta da educação infantil, coexiste o discurso espontaneísta e a prática neo-tecnicista, sem que se observem reflexões críticas dos professores.

Concordamos com Magalhães e Lazaretti (2020) quando explicam que a maneira como a BNCC chega aos professores impede que se analise este documento de modo crítico, pois é passado no interior das escolas “*de forma aligeirada, utilitarista e pragmática*” (p.69). É preciso, pois, superar tal determinismo imposto pelas políticas

educacionais e olharmos para este documento de modo que possamos buscar a intencionalidade educativa do trabalho do professor.

Pudemos constatar que o professor demonstra estranhamento como a própria intencionalidade que seu trabalho educativo provoca, que é a transformação do psiquismo infantil. Há pouco espaço para que professores e equipe gestora discutam sobre a prática de ensino, o desenvolvimento infantil e os problemas de escolarização. A atividade docente, assim como a atividade discente, é mecânica, automatizada, esvaziada de sentido e significado, restando aos professores, a ideia de fazer pela experiência e pelo amor.

Para superar esse cenário, além de uma base teórica sobre o desenvolvimento infantil, caberia ao professor de educação infantil a tarefa de conhecer e reconhecer a realidade histórica e projetar seu trabalho para além dela, pressupondo o apropriar-se dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos acumulados historicamente pela humanidade.

Entendemos que as atividades produtivas ocupam um lugar importante no trabalho educativo voltado ao período pré-escolar, constituindo uma linha acessória de desenvolvimento que promoverá neoformações do psiquismo. No entanto, tal atividade precisa estar fundamentada na prática social da criança, atendendo a uma crescente complexificação a partir do jogo protagonizado, o que inexistente nos dados encontrados. A introdução de novos conteúdos de ensino precisa fazer sentido para a criança, pois a mera repetição de atividades para automatização pode fazer com que muitos alunos neste período apresentem a tendência de abandonar tais tarefas, ou realizá-las sem grande engajamento. O próprio modo de planejamento do trabalho educativo na educação infantil pode ter como efeitos aquilo que aparece como queixa escolar: **desinteresse em realizar as atividades/ não fazer as atividades com capricho, dificuldade para escrever e pintar**, dentre outras relacionadas a desatenção em sala de aula e ao processo de escolarização.

Pensar na organização do ensino na educação infantil não pode se reduzir a oferecer à criança atividades que automatizam o estudo do alfabeto e da matemática. É preciso que o professor esteja ciente de quem é o aluno e quais são as implicações do que ele ensina para o processo de desenvolvimento infantil. A prática pedagógica deve estar coerente com o desenvolvimento da criança, e acima de tudo estar voltada para as aquisições que a criança ainda não conseguiu, mas que com mediação do professor estará prestes a conseguir, ou seja, deve ser pensada dentro da zona de desenvolvimento iminente do aluno.

Vigotski (2021, p.261), nos explica que “*somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento*”, pois o ensino que se orienta a ciclos já completados é ineficaz, não guia ao desenvolvimento. A escola objetiva promover na criança o que está insuficiente em seu desenvolvimento, por meio do ensino, então este deve se relacionar com o nível de desenvolvimento da criança de acordo com cada período de vida. Significa que o próprio processo de desenvolvimento é dependente das leis de ensino, ou seja, está subordinado à prática pedagógica.

Por conseguinte, Martins (2015) nos mostra que a organização do ensino está fundamentada na tríade conteúdo-forma-destinatário, visto que é necessário conhecer o psiquismo infantil, as possibilidades de relacionar conteúdos e formas com as características específicas de cada período do desenvolvimento, para planejar a prática pedagógica.

Cabe ao professor identificar e selecionar os elementos culturais que os alunos precisam assimilar, e organizar os meios mais adequados, ou seja, a forma de transmitir esses conteúdos aos alunos para que se apropriem de tal conhecimento. No entanto, ao planejar os conteúdos e a forma do processo educativo, é necessário levar em consideração a criança como ser em desenvolvimento, “*que se relaciona com a realidade de forma determinada e qualitativamente diferente em cada período desse processo*” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.18).

Nesse sentido, as leis de ensino, objeto da pedagogia, se materializam nos conteúdos e formas em que são apresentadas ao aluno, ou seja, o destinatário, que, por sua vez, representa a especificidade e objeto de estudo da psicologia, que, conforme as leis de desenvolvimento, só irá acontecer sob o pano de fundo dos conteúdos e formas consubstanciados pelo ensino. A pedagogia e a psicologia são, pois, as ciências orientadoras do trabalho do professor (MAGALHÃES; MARTINS, 2020).

Concordamos com Magalhães e Martins (2020), quando explicam a partir dos estudos de Rubinstein e Davidov, que o objeto de estudo da ciência psicológica e pedagógica são diferentes, porém internamente condicionados. Enquanto o objeto da psicologia é o desenvolvimento psíquico e as leis que o regem, o da pedagogia está relacionado “*às leis específicas da educação e do ensino*” (p. 7), sendo assim, psicologia e pedagogia, em unidade dialética e interna, são interdependentes, pois o processo pedagógico é condicionante do desenvolvimento psíquico e este, por sua vez, condição para o trabalho pedagógico.

Há uma relação interna de mútua condicionabilidade dessas ciências, uma vez que, da psicologia temos os pressupostos fundamentais sobre os processos de desenvolvimento, necessários para a prática pedagógica, sendo a prática pedagógica que irá promover e requalificar o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, o destinatário do trabalho pedagógico (MAGALHÃES; MARTINS, 2020).

Diante do exposto, Magalhães e Martins (2020) ressaltam que, embora a psicologia ofereça um suporte sobre o desenvolvimento humano, condição para a pedagogia, não deve, se colocar “*acima desta área de conhecimento, como suposta única detentora do saber sobre o ensino desenvolvente*” (p.17).

No entanto, é possível observar no sistema municipal pesquisado, que há uma certa dependência dos professores quando identificam alguma queixa infantil, em relação ao diagnóstico e laudo dos profissionais de saúde e educação, como bem explicitou a psicopedagoga, quando explica que os professores querem um diagnóstico, ou seja, querem saber por que a criança apresenta determinados comportamentos.

Isso confirma o equívoco sobre o trabalho do psicólogo e/ou psicopedagogo na educação, o que também nos permite refletir sobre os objetivos da atuação destes profissionais em contextos escolares. Vimos que a psicologia quando começa a desenvolver críticas sobre o modo estrutural da escola e da sociedade, deslocando a produção da queixa e do fracasso escolar, do âmbito individual para múltiplos fatores e para as políticas educacionais, perde espaço na escola, e outra profissão, surge, a psicopedagogia, que com nova roupagem, continua a reproduzir a ideia de que queixas escolares decorrem de problemas individuais da criança e suas famílias.

Não pretendendo aqui adentrar o campo da psicologia escolar e educacional²¹ crítica, no entanto, diante de uma pauta tão importante que é a atuação de profissionais de psicologia na educação, já normatizada pela Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) e visto que no município pesquisado tanto o profissional de psicologia (em anos anteriores) como o de psicopedagogia têm a função de avaliar a criança com queixas escolares, encaminhá-las e fazer a devolutiva dos laudos e relatórios de saúde para as professoras, é preciso considerar que estes profissionais, no sistema municipal exercem uma função fundamental no que refere ao trato com a queixa escolar, direcionando-a para o caminho dos transtornos e da patologização da infância.

²¹ Subárea da psicologia que tem como objeto os processos de ensino e aprendizagem em suas relações com o desenvolvimento integral dos indivíduos em contextos escolares.

Em contrapartida, as produções e orientações teórico-práticas no campo da psicologia voltadas para a atuação do psicólogo em contextos escolares, são contra a patologização da infância, indicando outras possibilidades de trabalho do profissional de psicologia (projeto político pedagógico, educação especial, formação de professores), bem como os desafios a serem enfrentado diante de distorções da própria comunidade escolar acerca do papel do psicólogo na educação, isso mostra que avaliar, diagnosticar e orientar tratamento do aluno com queixa escolar é uma concepção limitada e distorcida das possibilidades de atuação destes profissionais no contexto escolar (CFP, 2019).

É preciso compreender as especificidades e os limites das ações do profissional de psicologia na educação, pois precisamos de psicólogos educacionais que contribuam com os embates e contradições do trabalho educativo, que rompam com práticas preconceituosas, excludentes e medicalizantes, priorizando ações em conjunto com professores, famílias e alunos, buscando ampliar a compreensão de ser humano e sociedade de todos.

Neste texto, ao nos voltarmos ao fenômeno da queixa escolar no contexto particular da educação infantil buscando desvelar os determinantes de sua emergência e desdobramentos, identificamos que esses processos estão alicerçados em uma **concepção de desenvolvimento e de sociedade** que direciona tanto o trabalho educativo, como a condução de encaminhamentos de crianças a profissionais de saúde. Os laudos e diagnósticos destes profissionais que chegam na escola ressoam em uma compreensão equivocada do desenvolvimento e de ensino, que produz queixas e a consequente patologização de crianças. Isto coloca em pauta o papel da psicologia na escola, que tanto pode contribuir para a emancipação humana como para o processo perverso de culpabilizar as crianças e suas famílias diante de um contexto social que segrega e exclui.

Numa perspectiva contra-hegemônica sobre o desenvolvimento e o ensino na educação infantil, a psicologia histórico-cultural oferece elementos conceituais que subsidiam a defesa de que a criança se desenvolve não por leis naturais e universais, mas pela relação que se produz no interior de um processo histórico e social, permitindo, assim, um olhar crítico e propositivo sobre a problemática da queixa escolar na educação infantil.

Neste caminho, merece atenção, também, a burocratização e tecnicismo da educação infantil, em que as professoras apontam os registros de atividades, e a rigidez da organização escolar com horários fixos, muitas vezes contraditórios com o discurso

das próprias professoras sobre como a criança aprende, de modo livre, prazeroso, e no seu tempo.

Reconhecemos que o trabalho pedagógico no interior das unidades escolares deve ser pautado pelo ensino, enquanto campo dos conhecimentos científicos, porque é a apropriação do conhecimento elaborado que irá promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, apesar disso, ainda é possível observar, como aponta Pasqualini (2018), que o ensino na educação infantil, é orientado “*pelo senso comum e pela reprodução de práticas típicas ou tradicionais sem necessariamente se ter clareza de qual sua contribuição para a formação da criança*” (p. 155).

Por isso, entendemos que a educação escolar, e em especial a educação infantil, deve se alicerçar na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica na busca de um conhecimento que não seja só prático e cotidiano, e sim, científico, sistematizado, um conhecimento que oriente o aluno no mundo objetivo, amplie suas funções psíquicas, mostre alternativas de ação do sujeito para com o objeto.

A defesa do ensino dos conhecimentos científicos, não cotidianos, do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados na educação escolar é fortemente defendido tanto pela psicologia histórico-cultural quanto pela pedagogia histórico-crítica.

São os processos educativos que provocam o desenvolvimento da criança e a fazem avançar, garantindo as condições para que ela dê saltos qualitativos no seu psiquismo. Por isso, tanto professores como outros profissionais da educação precisam se orientar por um referencial teórico que valorize o trabalho docente, defenda o ensino de conhecimentos científicos, conduzindo o trabalho do professor por uma leitura crítica da realidade. Quanto maior compreensão os professores, e demais profissionais da educação, tiverem sobre o desenvolvimento humano e sobre conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, qualitativamente maior serão as situações de ensino e aprendizagem dos alunos, e não restará espaço para queixas escolares que individualizam a criança ou suas famílias.

REFERÊNCIAS

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. . Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade E O Processo De Biologização E Medicalização Das Queixas Escolares. **Eureka**, v. 15, n. 1, p. 121-135, 2018. Disponível em:

<<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/885124/eureka-15-1-16.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ANGELUCCI, C. B. KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, abr., 2004.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.), **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**. Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007, p. 13-38.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2012, p. 129-150.

ASBAHR, F. S. F; MEIRA, M. E. Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relação entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1. p. 97-115, jan./abr., 2014.

BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender: uma caracterização das práticas educativas realizadas junto as crianças de 3 anos. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (org.) **Educação Infantil versus Educação escolar?** Estre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula, Campinas: Autores Associados, 2012, p. 107-128.

BARROCO, S. M. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. *In*: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2012, p. 151-174.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP** (Impresso), v. 23, p. 111-132, 2012.

BAUTHENEY, K. C. S. F. Clínica psicopedagógica ou psicologização do cotidiano escolar?: Delimitando dois campos distintos.. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP,

3., 2001, São Paulo. **Anais online...** Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300028&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRAGA, S. G.; MORAIS, M. L. S. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. **Psicologia USP**, v. 18, n. 4, p. 35-51, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009a. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 08 jan. 2023.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Lei nº 13.935**, Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, 2019. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 251-261, 2011

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAMAT, L. S. J. **Diagnóstico Psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista**. São Paulo: Vetor, 2004.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. Série Idéias, n. 23, São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2ª ed., Brasília: CFP, 2019.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V.; SANTOS, G. L. ZUCOLOTO, P. C. S. V. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 33, n. 2, p., 237-245, abril – junho, 2016.

DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013, p. 97-126.

EIDT, N. M.; MENEZES, J. M. As implicações pedagógicas da periodização do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. *In*: MAGALHÃES, C. CARBONIERI, J. (org.) **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020, p. 35-52.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (org.) **Ensino Desenvolvimental Antologia**: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRACIOLI, M. U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental**: determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2018. 231f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

FONTES, M.A. **Concepções de psicopedagogia no Brasil**: reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. 2005. 224f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FRANCO, A. F.; TABUTI, E.; TULESKI, S. C. Associação de medicamentos controlados em crianças: impactos para o desenvolvimento do psiquismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, p. 1-8, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/nYzZTsmQr3d6mVmYf6887dB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 28 jan. 2022.

GOTZSCHE, P. C. **Medicamentos mortais e crime organizado**: como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica. Porto Alegre: Bookman, 2016.

GUARAGNA, C. S.; ASBAHR, F. S. F. Queixas escolares e outros fenômenos das escolas a partir da psicologia histórico-cultural: um estudo de metapesquisa. **Teoria e Prática da educação**, v. 25, n.1, p. 118 -134, janeiro/abril, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/61560/751375154284>> Acesso em: 20 set. 2022.

JUCÁ, M. R. B. L. Síndrome de Caím: Psicologia Escolar, Psicopedagogia e o ‘fracasso escolar’ como mercado de trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 253-260, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/LJK8cjGNczkJDSG9LMMkk3m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, v.9, p. 27-38, 1984.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5ª ed., Porto Alegre: Meditações, 2010.

KUPFER, M. C. M. O que toca à psicologia escolar: desdobramentos do encontro entre psicanálise e educação. *In*: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.) **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017, p. 49-56.

LAZARETTI, L. M. D. **B Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 129-148.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 15, p. 11-119, 2011.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 163-171, abr. 2015.

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

_____. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. Psicologia Escolar na atualidade: possibilidades e desafios para a intervenção. **Terra e Cultura**, ano. 30, n. 58, p. 117-129, Janeiro a Junho, 2014. Disponível em:
<<http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/169/180>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução: Diana Myruan Lichtensteins e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1997.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M. BNCC e o desenvolvimento da criança: uma conversa necessária para a organização do planejamento na Educação Infantil. *In*: MAGALHÃES, C. CARBONIERI, J. (orgs.) **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020, p. 53-72.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista educação em questão** (online), v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar., 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19150>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**. Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007, p. 67-96.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: MARTINS, L. M.; ARCE, A. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 93-122.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.) **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educacionais. Maringá: EDUEM, 2011, p. 75-106.

_____. A crítica da Psicologia e a Tarefa da crítica na Psicologia. **Psicologia Política**, v. 12, n. 23, p. 13-26. Jan-abr, 2012.

MIRANDA, C. T.; SANTOS JUNIOR, G.; PINHEIRO, N. A. M.; STADLER, R. Questionário SNAP-IV: a utilização de um instrumento para identificar alunos hiperativos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais...** Natal: Universidade Estadual de Campinas, 2011, p. 1-12.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 133-196.

MUNICÍPIO, **Lei Ordinária Municipal nº 2807** de 29 de setembro de 2017. Dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Prefeitura do Município de *, Departamento de Água e Esgoto de * e Fundo Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município de * e dá outras providências. Município, 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: reflexões sobre a psicologia escolar. 1981. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981a.

_____. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: TA Queiroz editora LTDA. 1981b.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed., São Paulo: Intermeios, 2015.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

_____. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 154-167, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>>. Acesso em: 30 set. 2022.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* **Infância e Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 35-70.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino a educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696/7084>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PASQUALINI, J.C.; LAZARETTI, L.M. **Que educação Infantil queremos?** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

_____. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>>. Acesso em: 11 out. 2022.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTOS, L. B. S.; PEREIRA, A. I. S.; NEGREIROS, F. Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: representações sociais docentes. **Educando para educar**, ano 20, n. 38, Sep., 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12^a . ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, L. F. **O trabalho rural em Guaira/SP e a política de Assistência Social.** 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2009.

SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da

pedagogia histórico-crítica. 2017. 261f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SOUZA, B. P. R. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas**. 1996. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. Tese (Livre-Docência em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008, Caxambu, **Anais [...]** Caxambu online, 2008. p. 01-15. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na Educação Básica. *In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.) Conceções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 57-68.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M.; YAMAMOTO, K. **Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

STEMMER, M. R. G. Educação Infantil: gênese e perspectivas. *In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.) Educação Infantil versus Educação escolar? Estre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 5-32.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In: MEIRA, E. E. M, ANTUNES, M. A. M. (Orgs) Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 11-62.

TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia e Educação: desafios teórico práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TULESKI, S.C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. *In: DUARTE, N. (org.) Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 107-128.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set/dez, 2007.

_____. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 35-62.

TULESKI, S. C. *et al.* Tem Remédio Para A Educação? Considerações Da Psicologia histórico-cultural. **Práxis Educacional** (online), v. 15, p. 154-177, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEGAS, L. S. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar**: história, discurso oficial e vida diária escolar. 2007. 395 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, A. P.; LEAL, Z. F. R. Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia. Ciência e Profissão** [online], v. 38, n. 4. p. 680-695, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703002052017>>. Acesso em: 8 out. 2022.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. **Varnitso**, v. 3, p. 36-44, 1930. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. **Obras Escogidas** - tomo III: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1931. Disponível em: <<http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2023.

_____. **Obras Escogidas** – tomo II. Madrid: Visor. 1995

_____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Claudia Berliner, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3327/3013>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

_____. **Obras Escogidas** – IV Paidologia del adolescente Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribucion, 2012.

_____. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento:** escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

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

WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia:** pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Cargo/função:

Sexo:

Idade:

1. Conte um pouco sobre a história da Educação Infantil no município
2. Como é a organização do sistema de Educação Infantil? Quantas creches e quantas pré-escolar?
3. Qual é o número de crianças atendidas no jardim 1 e jardim 2 nas creches? E nas pré-escolas?
4. Qual é o quadro de profissionais de cada creche e de cada CEMEI?
5. Como é realizada a contratação de professores e demais profissionais da Educação Infantil?
6. Qual é, em linhas gerais, a proposta pedagógica para a educação infantil no município? Existe um documento curricular para essa etapa de ensino?
7. O município tem ou já teve psicólogo nas instituições de educação infantil? Se sim, como é/era sua atuação?
8. Qual o procedimento adotado nas creches e CEMEIS quando se identifica alguma dificuldade no processo de escolarização de alguma criança? ("problema de comportamento", "dificuldade de aprendizagem" e/ ou queixa escolar?)
9. Esse processo é documentado? De que forma? Qual a natureza do documento? Laudo, relatório, prontuário?
10. Como ocorre o diálogo com a família nestas situações?
11. Há algum tipo de encaminhamento para avaliação externa da criança com dificuldade no processo de escolarização? Se sim, para quais serviços são encaminhados? Por quais profissionais esta criança é avaliada?
12. De modo geral, quais os resultados obtidos com estes encaminhamentos? Há algum tipo de retorno destes profissionais para a escola?
13. Existe alguma orientação de natureza didático-pedagógica nestas situações? Como é feita? Quem realiza?
14. Existe algum tipo de controle e acompanhamento do uso de medicação associado as dificuldades na escolarização nas unidades escolares?

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PSICOPEDAGOGA

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Cargo/função:

Sexo:

Idade:

1. Conte sobre sua formação profissional.
2. Relate sua experiência profissional e experiência na área de psicopedagogia.
3. Quando iniciou seu trabalho na Secretaria de Educação? Desde quando existe o cargo de psicopedagogo/a nesta Secretaria?
4. Descreva o trabalho que você realiza na Secretaria da Educação (carga horária, caracterização do trabalho, como se dão os encaminhamentos para o setor de psicopedagogia).
5. Qual é seu papel ou a finalidade principal do seu trabalho como psicopedagoga no sistema municipal de ensino?
6. Qual a sua compreensão sobre as dificuldades no processo de escolarização, ou seja, quais seriam as causas do não-aprender?
7. Existe algum referencial teórico específico que norteia seu trabalho?
8. Que tipo de atividade você desenvolve nos CEMEI's e nas creches?
9. Que recursos você utiliza para realizar a avaliação das crianças encaminhadas para o setor de psicopedagogia?
10. Em alguns de seus relatórios, são mencionadas como estratégias na etapa avaliativa a entrevista com a família, observações em sala de aula e conversas com professores. Qual a importância do envolvimento da família e dos professores na etapa avaliativa? Isso é sempre necessário ou apenas em situações específicas?
11. Se compreendi corretamente, você realiza encaminhamentos para outros profissionais para avaliação da criança. Como são realizados estes encaminhamentos? Com que finalidade? E quais os resultados obtidos, de modo geral?
12. Há algum tipo de retorno destes profissionais para você e/ou para a escola?
13. Após a etapa de avaliação, você realiza algum tipo de acompanhamento da criança?
14. É realizado algum trabalho com a família? De que natureza?
15. É desenvolvido algum trabalho com professores que atuam diretamente com a criança? De que natureza?
16. Quão importante são (ou seriam) mudanças na condução do trabalho pedagógico (rotina, organização do ensino, relação professor-aluno, processo grupal na sala de aula, etc) com a criança no enfrentamento da queixa escolar?

17. Em seu entendimento, como o diagnóstico da criança pode contribuir com o processo de escolarização?
18. Qual a sua avaliação sobre a utilização de medicação psicotrópica para crianças com queixa escolar? Em sua perspectiva, quando a medicação se faz necessária e como você avalia seus efeitos?
19. Em sua experiência, quais medicações são mais prescritas para crianças com queixa escolar? Quais são os impactos desses medicamentos sobre o comportamento e o desenvolvimento da criança?

APÊNDICE III – ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Curso de graduação:

Tempo de experiência profissional:

Cursos de formação realizados após a formação profissional:

Unidade Escolar:

- 1) Conte sobre sua formação profissional.
- 2) Relate sua experiência profissional na Educação em geral e particularmente na Educação Infantil.
- 3) Em sua experiência, já realizou encaminhamento de crianças para avaliação por outro profissional em razão de dificuldades no processo de escolarização? Essa é uma situação frequente ou atípica na Educação Infantil?
- 4) Você já teve em sala de aula crianças com diagnóstico de TDAH ou similares?
- 5) Como você identifica que uma criança deve ser encaminhada para avaliação de queixa escolar?
- 6) Uma vez identificada essa necessidade, quais são os procedimentos necessários? Há algum tipo de protocolo de ação no sistema de ensino municipal?
- 7) Qual a sua compreensão sobre as dificuldades no processo de escolarização, ou seja, quais seriam as causas do não-aprender?
- 8) Para você, como a criança aprende e se desenvolve?
- 9) Há algum referencial teórico específico que norteia seu trabalho em sala de aula?
- 10) Como você planeja as atividades que serão realizadas em sala?
- 11) Quando um aluno é encaminhado para avaliação por queixa escolar, quais são os desdobramentos?
- 12) Há algum tipo de retorno por parte dos profissionais que avaliaram a criança para a escola? Você tem acesso a laudos/ relatórios da criança que passou por atendimentos de outros profissionais (médico, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, dentre outros)?
- 13) Em sua experiência, como o diagnóstico da criança pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem?

- 14) Uma vez que a criança é avaliada e tem um diagnóstico, produz-se alguma mudança relevante no processo de escolarização? Você poderia trazer algum exemplo de sua vivência profissional?
- 15) O atendimento da criança com queixa escolar em serviços de saúde (por médico, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, dentre outros) produz efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem na escola?
- 16) Há alguma mudança nas estratégias didático-pedagógicas mediante o laudo de avaliação da criança? Se sim, quais?
- 17) Há algum tipo de orientação ou suporte técnico-pedagógico institucional para o professor que tem em sua turma um aluno com dificuldades na escolarização?
- 18) Quão importante são (ou seriam) mudanças na condução do trabalho pedagógico (rotina, organização do ensino, relação professor-aluno, processo grupal na sala de aula, etc) com a criança na superação da queixa escolar?
- 19) Existem espaços de discussão coletiva pela equipe da escola para o enfrentamento de dificuldades na escolarização destas crianças ou tais situações acabam sendo encaminhadas individualmente pelo professor da turma?
- 20) Qual a sua avaliação sobre a utilização de medicação psicotrópica para crianças com queixa escolar? Em sua perspectiva, quando a medicação se faz necessária e como você avalia seus efeitos?
- 21) Em sua experiência, quais medicações são mais prescritas para crianças com queixa escolar? Quais são os impactos desses medicamentos sobre o comportamento e o desenvolvimento da criança?

ANEXO I – PROTOCOLO DE ENCAMINHAMENTO

Protocolo de Encaminhamento

I – DADOS PESSOAIS DO (A) ALUNO (A):

Nome do (a) Aluno (a) _____
 Data de Nascimento ____ / ____ / ____ Idade _____
 Nome da Mãe: _____
 Nome do Pai: _____
 Com quem mora: _____
 Unidade: _____
 Ano Letivo: ____ Turma : ____ Período: ____ Professor (a) : _____

II – MOTIVO(S) DO ENCAMINHAMENTO

- () Baixo Rendimento Escolar
 () Problemas de Comportamento
 () Problemas Emocionais
 () Suspeita de Superdotação
 () Dificuldades Auditivas
 () Dificuldades Visuais
 () Dificuldades Motoras
 () Dificuldades de Linguagem
 () Outro(s) _____

Descreva o(s) motivo(s) assinalados acima: _____

III – DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO

3.1 – Comunicação e Linguagem (falada e escrita)

Utiliza comunicação oral para se comunicar () sim () não () às vezes
 * Se não, como se comunica? _____
 Produz “barulhos” aparentemente sem contextos: () sim () não () às vezes
 Apresenta hipersensibilidade a “barulhos” (fogos de artifícios, música alta, gritos, entre outros)
 () sim () não () às vezes
 Fala frases completas : () sim () não () às vezes
 Compreende comandos simples (uma ordem): () sim () não () às vezes
 Transmite recados simples: () sim () não () às vezes
 Compreende comandos complexos
 (duas ou mais ordens): () sim () não () às vezes
 Transmite recados complexos: () sim () não () às vezes
 Reproduz histórias com início/meio/fim
 (contos – novelas – filmes – situações vivenciadas) () sim () não () às vezes
 Faz perguntas pertinentes (contextualizadas) () sim () não () às vezes
 Conhece o alfabeto sortido () sim () não () às vezes

Escreve o seu próprio nome () sim () não () às vezes
 Escreve palavras com sílabas simples () sim () não () às vezes

3.2 – Autonomia

Vai ao banheiro sozinho(a) () sim () não () às vezes
 Sabe lavar as mãos () sim () não () às vezes
 Sabe amarrar o tênis () sim () não () às vezes
 Sabe trocar-se sozinho () sim () não () às vezes
 Sabe abotoar () sim () não () às vezes
 Alimenta-se sozinho () sim () não () às vezes
 Mantém material organizado () sim () não () às vezes
 Perde material com frequência () sim () não () às vezes

3.3- O aluno apresenta problemas de comportamentos relativos à:

a) Indisciplina () sempre () quase sempre () às vezes
 b) Agressividade () sempre () quase sempre () às vezes
 c) Atenção / hiperatividade () sempre () quase sempre () às vezes
 d) () nenhuma das opções acima

3.4- O aluno apresenta:

() carência afetiva
 () choro fácil
 () riso imotivado frequente
 () fala excessivamente sobre suas dificuldades
 () insegurança
 () timidez excessiva
 () isolamento
 () dificuldades em fixar o olhar (intenção social comunicativa)
 () não responde a estímulos sociais (devolver sorriso, gestos de imitação social como dar “jóia” com o dedo, dar “Tchau”)
 () apresenta comportamento sem funcionalidade (fascínio por objetos que giram, rotinas inflexíveis, alinhamento de objetos, entre outros).
 () outro(s). Quais: _____

Em que situação: _____

3.5 Comportamento geral:

Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve o (a) aluno (a) (MARQUE UM X):

	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades				
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado				
7. Perde coisas necessárias para atividades (ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros)				
8. Distrai-se com estímulos externos				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado				
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma				
14. Não para ou frequentemente está a "mil por hora"				
15. Fala em excesso				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas				
17. Tem dificuldade de esperar sua vez				
18. Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.)				

IV. RELACIONAMENTO DO ALUNO COM O PROFESSOR E OUTROS

4.1 – Relacionamento aluno – professor

() ótimo () bom () regular () ruim

Descreva : _____

4.2 – Relacionamento aluno – colega de sala

ótimo bom regular ruim

*Identifica-se melhor com um amigo (a) específico (a)? _____

Descreva relacionamento (sala em geral e amigo (a) específico (a):

4.3 – Relacionamento aluno (a) – professores complementares

Matéria: _____

ótimo bom regular ruim

Descreva : _____

4.4 – Relacionamento aluno (a) – funcionários:

ótimo bom regular ruim

Descreva : _____

4.5 - Outras observações que deseja abordar sobre o seu aluno:

Professor Responsável: _____

Data do encaminhamento: ____/____/____