

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO-GO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDUC**

GRACIELE ELISEU SANTOS

**OS DESDOBRAMENTOS DA QUEIXA ESCOLAR NOS PRONTUÁRIOS DO
CENTRO DE ESTUDOS APLICADOS EM PSICOLOGIA DA UFG/ REGIONAL
CATALÃO**

**CATALÃO
2019**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinadas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

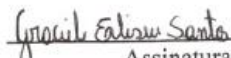
Nome completo do autor: Graciele Eliseu Santos

Título do trabalho: OS DESDOBRAMENTOS DA QUEIXA ESCOLAR NOS PRONTUÁRIOS DO CENTRO DE ESTUDOS APLICADOS EM PSICOLOGIA DA UFG/ REGIONAL CATALÃO

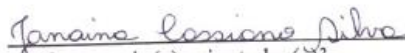
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(ã)²

Data: 18 / 04 / 19

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

GRACIELE ELISEU SANTOS

**OS DESDOBRAMENTOS DA QUEIXA ESCOLAR NOS PRONTUÁRIOS DO
CENTRO DE ESTUDOS APLICADOS EM PSICOLOGIA DA UFG/ REGIONAL
CATALÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaina Cassiano Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

**CATALÃO
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Graciele Eliseu
OS DESDOBRAMENTOS DA QUEIXA ESCOLAR NOS
PRONTUÁRIOS DO CENTRO DE ESTUDOS APLICADOS EM
PSICOLOGIA DA UFG/ REGIONAL CATALÃO [manuscrito] /
Graciele Eliseu Santos. - 2019.
129 f.

Orientador: Profa. Dra. Dr.^a Janaina Cassiano Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Catalão, 2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Queixa Escolar. 2. Criança. 3. Atendimento psicológico. I. Silva,
Dr.^a Janaina Cassiano, orient. II. Título.

CDU 37



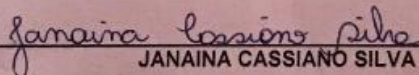
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)
CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-6366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA 98ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
GRACIELE ELISEU SANTOS

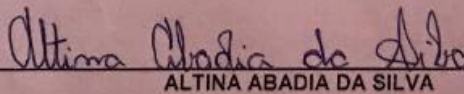
ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA
JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE GRACIELE
ELISEU SANTOS.

Em 21/03/2019, às 2:00:00 PM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 98ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de **GRACIELE ELISEU SANTOS**, (matrícula nº 2017100551), intitulada: “ **OS DESDOBRAMENTOS DA QUEIXA ESCOLAR NOS PRONTUÁRIOS DO CENTRO DE ESTUDOS APLICADOS EM PSICOLOGIA DA UFG/REGIONAL CATALÃO** “. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **JANAINA CASSIANO SILVA** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **ALTINA ABADIA DA SILVA** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA** (PGPSI- UFU). Os examinadores, na ordem citada, arguíram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 21/03/2019.



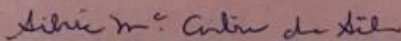
JANAINA CASSIANO SILVA

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



ALTINA ABADIA DA SILVA

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA

PGPSI- UFU



Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre ao meu lado, guiando e iluminando os meus caminhos.

À orientadora, Janaina Cassiano Silva, pelos compartilhamentos de aprendizagem, pela disposição e carinho que fez com que minhas ideias fossem transformadas em produções, por ter me possibilitado e despertado o interesse pela área da Educação.

Às professoras Silvia Maria Cintra da Silva e Altina Abadia da Silva, por terem aceito participarem da minha banca examinadora, pelas contribuições teóricas e pela disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos para o melhor desempenho desta pesquisa.

A minha mãe Maria Ambrosia, que nunca mediu forças para me proporcionar o melhor, que sempre lutou para a concretização dos meus sonhos, muitas vezes deixando os seus em um segundo plano, por sempre ter prezado e colocado como primordial os meus estudos.

Ao meu pai, Agnaldo, por sempre me acompanhar nos momentos importantes da minha vida, por sempre comemorar comigo minhas vitórias.

Ao meu irmão, Gustavo, que com seu jeito doido e ao mesmo tempo meigo de ser, a todo o momento me fazia acreditar que eu poderia mais.

A minha sobrinha, Laura, por me impulsionar a pensar cada dia mais em propostas de uma educação efetiva que priorize o desenvolvimento da criança, ofertando uma aprendizagem que enxergue o aluno como um todo. Obrigada por todo amor.

Ao meu namorado, Manoel, por sempre estar ao lado, me incentivando a lutar e a persistir pelos meus sonhos.

À Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão pelos conhecimentos transmitidos desde a graduação até o mestrado, os quais levarei no decorrer da minha formação profissional; por ter me possibilitado fazer amizades que com certeza levarei para toda uma vida.

Às minhas amigas, aquelas que conheci ao longo da minha vida e que permanecem ao meu lado, assim como as que conheci na graduação e levarei para toda minha vida, agradeço pelas convivências que fizeram que todos estes momentos da minha trajetória acadêmica se tornassem especiais, sempre compartilhando carinho, cumplicidade e me dando força para prosseguir. Obrigada por fazerem parte dessa história, sem vocês esse caminho não seria tão especial.

Aos meus professores, pelos conhecimentos compartilhados que tanto contribuíram para a minha aprendizagem e formação inicial. Saibam que os levarei por toda a minha trajetória de formações. Obrigada pelo carinho, pela atenção e pela amizade.

*“[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente,
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais pense estar[...].”
(Caminhos do Coração- Gonzaguinha)*

RESUMO

A queixa escolar é um assunto que demanda reflexões acerca do processo e das dificuldades na escolarização das crianças. Nesse sentido, se faz necessário pensar em propostas que visem de fato o desenvolvimento pleno do sujeito, voltadas para ações que os enxerguem como seres históricos, sociais e culturais, o que auxilia para um direcionamento que não vise um reducionismo, estigma das crianças pautado em suas dificuldades de escolarização. Deste modo, buscou-se investigar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, os motivos de encaminhamentos de queixa escolar para o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia-CEAPSI da UFG/ Regional Catalão, no período de 2012 a 2016, relativos a crianças atendidas com faixa etária de 6 a 10 anos. Especificamente, objetivou-se problematizar o impacto da queixa escolar na vida da criança; investigar as concepções de queixa escolar presentes nas pesquisas atuais e traçar o perfil dessas crianças no período demarcado na pesquisa. Utilizamos a análise documental, sob um olhar crítico dos prontuários das crianças encaminhados com queixa escolar. Foram selecionados sete prontuários de oitocentos e noventa e quatro, sendo que as discussões e a análise dos dados foram organizadas em três eixos. No primeiro, nomeado de “Quem são as crianças dos prontuários?” apresentamos a exposição das crianças a partir de seus prontuários. No segundo, intitulado “Dificuldades escolares: uma problemática do sujeito?” realizamos uma síntese dos relatórios individuais, identificando as principais queixas apresentadas nos prontuários selecionados intercaladas com uma análise crítica destes. No último: “A “problemática” tem receita?” expomos os motivos das queixas de todas as crianças, de uma forma geral, demarcadas pela faixa etária selecionada para este estudo. A pesquisa indicou que os dois motivos principais para procura de atendimento se relacionam a questões de comportamentos e de dificuldades no contexto escolar, o que nos aponta para uma história ainda marcada por uma busca das ditas problemáticas direcionadas por explicações individualizadas e que tendem a um diagnóstico, encontrando na Psicologia um modelo ainda muito enraizado no olhar clínico e individualizado, vestígios da história dessa área em seus primórdios e que parece estar ainda muito presente nos atendimentos relacionados à queixa escolar. Assim, propomos uma reflexão crítica do trabalho dos profissionais que atuam no contexto educacional, assim como de uma reflexão da formação em Psicologia pensando em possibilidades de superação desse olhar que se encontre além de uma lógica distorcida da realidade, baseada em padrões de comportamentos e de aprendizagem direcionadas a busca de um aluno ideal. Para tanto, discutimos, neste trabalho, a importância de políticas públicas efetivas que elaborem propostas de incentivos à educação, aos profissionais dessa área, bem como a importância de uma formação comprometida com todos os profissionais que compõem esse âmbito. Nessa discussão, defendemos o valor da Psicologia na escola, como uma possibilidade de auxílio nos enfrentamentos das dificuldades do corpo docente na elaboração de propostas de ações pedagógicas efetivas com possibilidades de desenvolvimento da criança. Também se faz necessário que a formação dos profissionais de Psicologia esteja direcionada a uma prática reflexiva, teórica e que considere as dimensões amplas, além dos sujeitos individualizados, que envolvam esse aprender, destacando assim como relevante uma investigação que envolva também o contato com a escola, o diálogo com os profissionais que fazem parte desse processo.

Palavras-chave: Queixa Escolar. Criança. Atendimento psicológico. Psicologia Escolar e Educacional.

ABSTRACT

The school problems is a subject that demands reflections to think about the process of schooling and difficulties in the schooling process of children. In this sense, it is necessary to think of proposals that really aim at strategies that meet the possibility of a full development of the subject focused on actions that understand these children as historical, social and cultural beings, which assists in a direction that does not seek in a reductionism, the stigma of children based on their schooling difficulties. In this sense, we sought to investigate the reasons for referrals to the Center for Applied Studies in Psychology - CEAPSI of the UFG / Regional Catalão, in the period from 2012 to 2016 for children aged 6 to 10 years old in the light of Historical-Cultural Theory. Specifically, the objective was to problematize the impact of the school problems on the child's life; to investigate the conceptions of school problems present in the current researches and to outline the profile of children with school problems during the research period. We used the documentary analysis, under a critical look of the medical records of children referred with a school problems. Seven charts were selected of eight hundred and ninety-four, the discussions and data analysis were organized in three axes: in the first one named "Who are the children of the chart?" in which we present the children's exposure from their charts, in the following: "School difficulties a problematic of the subject?" "We made a synthesis of the individual reports identifying the main complaints presented in the selected medical records interspersed with a critical analysis of the presenter, in the last one: Does the "problem" have a prescription?" we explain the reasons for the general complaints of all the children demarcated in the age range of this research. The research indicated that the two main reasons for seeking care relate to issues of behavior and difficulties in the school context, which points us to a history still marked by a search for these problems directed by individualized explanations and that tend to a diagnosis, finding in Psychology a model still very much rooted in the clinical, individualized look, traces of the history of this area in its beginnings and that seems to be still very present in the attendance related to the school problems. In this sense, we propose a critical reflection of the work of the professionals who work in the educational context, as well as a reflection of the Training in Psychology thinking about possibilities of overcoming this look that is beyond a distorted logic of reality, based on patterns of behavior and learning directed to the search of an ideal student. Therefore, we discuss in this work the importance of effective public policies that elaborate proposals of incentives to the education, the professionals of this area, as well as the importance of a training committed with all the professionals that compose this scope. In this discussion, I defend the importance of Psychology in the school as a possibility of the help of confrontations of the difficulties of the faculty in the elaboration of proposals of effective pedagogical actions with possibilities of development of the child. It is also necessary that the training of Psychology professionals is directed to a reflexive and theoretical practices and that considers the broad dimensions beyond the individualized subjects that involve this learning, highlighting as well as relevant an investigation that also involves the contact with the school, the dialogue with the professionals who are part of this process.

Keywords: School Problems. Child. Psychological guidance. School and Educational Psychology

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico: descritores SciELO.....	68
Tabela 2 - Levantamento bibliográfico: descritores BDTD.....	69
Tabela 3 - Cruzamento de dados pesquisa SciELO e BDTD.....	69
Tabela 4 - Área de conhecimentos dos cruzamentos de dados da pesquisa no SciELO e BDTD.....	73
Tabela 5 - Levantamento do número de crianças atendidas no CEAPSI.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos encontrados no Scielo.....	70
Quadro 2 - Trabalhos encontrados no BDTD.....	71
Quadro 3 - Perfil das crianças atendidas com queixa escolar.....	77
Quadro 4 - Informações dos dados de identificação e queixa registrada na ficha de acolhimento.....	79
Quadro 5 - Categorias perante a solicitação do atendimento.....	108
Quadro 6 - Motivos da queixa apresentada na ficha de acolhimento e organizada em categorias.....	108
Quadro 7 - Encaminhamentos realizados para a solicitação de atendimento das crianças	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Obstáculos para se pensar a queixa escolar.....	112
Figura 2 - Possibilidades de atuação para enfrentamento da queixa escolar.....	113

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Banco digital de teses e dissertações

CEAPSI - Centro de estudos aplicados em Psicologia

DSM - Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD - Transtorno Opositivo Desafiador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 QUEIXA ESCOLAR, SEUS DESDOBRAMENTOS E O PROCESSO EDUCACIONAL.....	20
1.1 Encaminhamentos e atribuições da queixa escolar.....	20
1.2 Os professores estão preparados para lidar com os alunos com dificuldades no processo de escolarização?	34
1.3 O papel do psicólogo para a não redução dos problemas escolares a fenômenos psicopatológicos.....	52
1.4 A educação de fato cumpre o papel que lhe é atribuído?	60
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
2.1 O caminho da pesquisa e sua relevância.....	67
2.2 O contexto da pesquisa.....	74
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	79
3.1 Quem são as crianças dos prontuários?	81
3.2 Dificuldades escolares: uma problemática do sujeito?.....	92
3.3 A “problemática” tem receita?.....	107
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS.....	124
ANEXO A Parecer Consubstanciado do CEP.....	125
ANEXO B Ficha de acolhimento.....	129

INTRODUÇÃO

A delimitação da temática de investigação sem dúvidas encontra vestígios e faz parte do nosso percurso acadêmico, o qual tem nos possibilitado construir e desconstruir caminhos e olhares a respeito das questões que envolvem a queixa escolar e os seus desdobramentos, como o processo de medicalização, ocasionado por esse deslocamento das questões escolares.

Em um primeiro momento, essa temática foi motivada pela nossa trajetória acadêmica na graduação em Psicologia, na qual tivemos a oportunidade de ter o contato com vários espaços que nos aproximaram da infância e da articulação entre a nossa área de formação, a Psicologia, e a Educação. Na graduação, atuamos como monitora da disciplina de Psicopatologia na Infância, em que fizemos acompanhamento de alunos nas escolas. Nas conversas com as professoras era perceptível o quanto elas tinham dificuldade em lidar com alunos que de certa forma apresentavam comportamentos desviantes daqueles socialmente aceitos. Além disso, era comum que falassem da necessidade de que alguns alunos tivessem um laudo, para que assim lhes fosse disponibilizado um profissional de apoio.

Em alguns momentos, era apontada a necessidade de atendimento psicológico para alunos que apresentavam problemas no processo de ensino-aprendizagem. Ante essas situações, foi possível observarmos as dificuldades desse ambiente escolar em lidar com aquelas diferenças, bem como elaborar estratégias que tentassem, em um primeiro momento, compreender o porquê de tais queixas, levando em consideração um contexto amplo e não individualizado. Essas observações nos deixaram com certas inquietações e nos trouxeram incômodo com relação à maneira como os alunos eram tachados e muitas vezes deixados de lado, pois em geral, as pessoas não acreditavam que eles pudessem desenvolver seus potenciais.

O convívio com esses espaços nos possibilitou aprofundar por caminhos que nos aproximavam dessa temática de pesquisa. Esse mergulho mais denso ocorreu no decorrer de nossa caminhada na graduação, na qual tivemos contato com diversos contextos que nos fizeram refletir e questionar o que estava sendo apresentado acerca do processo de queixa escolar no meio acadêmico.

Outra experiência que também nos despertou para esse assunto foi o estágio de licenciatura, no qual fizemos o acompanhamento de aulas e reuniões do Horário de

Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que aconteciam no município de Catalão/GO. No acompanhamento dessas reuniões, tivemos a impressão, perante a fala da coordenadora vigente, que a escola estava mais preocupada em alcançar maiores índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do que necessariamente com a aprendizagem da criança em si. Lembramos de uma fala dessa coordenadora em que os alunos deveriam ser treinados a responderem a uma determinada questão porque foi a que mais erraram nos anos anteriores, e essa palavra “treinar” realmente fazia jus ao nome, pois além de acompanhar essas reuniões também observávamos as aulas do segundo ano de uma escola do município e verificávamos que muitas vezes os alunos eram instruídos a como deveriam responder as atividades e não necessariamente entendiam as lições.

O convívio com esta turma de segundo ano nos permitiu notar ainda que alguns alunos eram apenas copistas, uma vez que não sabiam reconhecer nem as letras e nem os números. E quando conversávamos com a professora sobre tal situação, tal realidade era atribuída a fatores externos, como a fato de a família da criança ser de difícil convivência, ter envolvimento com drogas e não se importar com a criança. Diante dessa conjuntura, mais uma vez, refletíamos e nos sentíamos incomodadas com o que estava posto nessa realidade educacional.

A partir destas inquietações e visando aprofundar nossos estudos e estabelecer continuidade do contato com a prática, participamos de um projeto de extensão¹ (Proext), que estava relacionado com uma avaliação e reflexão dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, voltados para a compreensão das relações existentes no contexto da educação infantil, tendo como foco o desenvolvimento infantil e o processo educacional. Nesse projeto fomos, uma vez por semana, no período de aproximadamente um ano, em uma escola municipal de Goiandira/GO para acompanhar a prática docente, reunindo-nos semanalmente com a equipe do projeto para discussões teóricas e estratégias de elaboração e intervenção do nosso trabalho na prática.

A partir desse contato e diante do observado nesse período, surgiu o interesse em investigar o trabalho realizado em sala de aula, suas diretrizes e se o desenvolvimento

¹ Este projeto intitulou-se “As contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a consolidação do Programa Brasil Carinhoso no município de Goiandira/GO”, sob coordenação da Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva. IBIOTEC/PPGEDUC. UFG/ Regional Catalão, foi desenvolvido no ano de 2015, com financiamento do PROEXT/MEC/SISU.

da criança é considerado, levando em conta a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Com base nessas observações foi possível perceber a importância de um bom planejamento, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos, visto que a execução de um planejamento que não considera o desenvolvimento poderá dificultar a aprendizagem dos alunos. Essa experiência resultou no desenvolvimento de nosso trabalho de conclusão de curso, no qual buscamos investigar as concepções de ensino e de aprendizagem para os educadores que acompanhamos, na tentativa de compreender quais seriam esses impactos na prática docente.

E assim, em meio as nossas inquietações e questionamentos sobre essa realidade prática com que pudemos conviver e refletir no decorrer de nossa trajetória acadêmica, sentimos a necessidade de aprofundar mais nossos estudos a respeito das questões que envolvem a Psicologia e a Educação e, em especial, a criança.

Diante do exposto, convém assinalar que o problema de nossa pesquisa se relaciona com a investigação acerca dos encaminhamentos dos alunos com queixas escolares no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI), da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, buscando analisar qual queixa escolar motiva o encaminhado para o CEAPSI, bem como tentando investigar a quais aspectos esses encaminhamentos são atribuídos (biológicos, neurológicos, psicológicos, entre outros). Deste modo, o objetivo geral consistiu em investigar os motivos de encaminhamentos de queixa escolar para o CEAPSI no período de 2012 a 2016, de crianças atendidas com faixa etária de 6 a 10 anos, à luz da Teoria Histórico-Cultural. De maneira específica, buscamos: problematizar o impacto da queixa escolar na vida da criança; investigar as concepções de queixa escolar presentes nas pesquisas atuais e; traçar o perfil das crianças com queixa escolar no período de 2012 a 2016 (idade, sexo, grau de escolaridade).

Acreditamos que problematizar essa temática se torna algo de grande relevância para se pensar um contexto educacional que não se volte para a culpabilização de sujeitos pelo não aprender, perante deslocamentos que busquem responsabilizar o aluno individualmente, apresentando um olhar redutor ou atribuído a questões concebidas como sendo próprias e específicas de cada sujeito em si, desconsiderando o todo que constituiu e produz influência sobre o modo de ser de cada um. A importância desse olhar amplo sobre os sujeitos nos permite uma posição que não valorize um olhar reducionista voltado para a falta e para as dificuldades no processo de escolarização

como sendo próprias e um problema de cada sujeito individualmente, que precisa ser “consertado” e “medicado” para ser adaptável, maleável.

Para o desenvolvimento das discussões e reflexão acerca dessa temática, a pesquisa se apoia na Teoria Histórico-Cultural devido às contribuições de seus subsídios teóricos na análise do objeto de estudo, em articulação com outros autores que são referências nos estudos da queixa escolar como Collares e Moysés (1994); Moysés (1992); Souza (1996); Souza (2007) e autores que abordam o processo de medicalização.

No primeiro capítulo, que está dividido em quatro subitens, trazemos no primeiro item (*Encaminhamento e atribuições da queixa escolar*) uma discussão sobre a realização dos encaminhamentos e seus desdobramentos em referência à queixa escolar, pontuando suas atribuições bem como problematizando esse deslocamento fragmentado que é realizado com relação aos problemas escolares.

No segundo item (*Os professores estão preparados para lidar com os alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização?*) realizamos uma reflexão sobre a preparação dos professores para lidarem com os alunos pedagogicamente defasados. Para isso, discutimos a questão de como um trabalho desqualificado pode proporcionar espaços para ação de outros profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, destacando assim a importância da compreensão dos sujeitos nas suas singularidades para que as ditas dificuldades de escolarização não sejam atribuídas de forma fragmentada e reducionista.

No item 3 (*O papel do psicólogo para a não redução dos problemas escolares a fenômenos psicopatológicos*) discutimos o papel do psicólogo para a não redução desses problemas escolares a fenômenos psicopatológicos, destacando a relevância de uma investigação e de um olhar crítico sobre a queixa apresentada, salientando a importância de se considerar o sujeito em sua totalidade. Nesse item, tratamos ainda do processo de medicalização e seus impactos sobre os sujeitos, problematizando a necessidade pela busca do diagnóstico e os ganhos intrínsecos desse processo como das indústrias farmacêuticas e do efeito justificável do não aprender que esses laudos acabam por produzir, bem como o impacto dessa rotulação advinda de diagnósticos mal definidos.

No item 4 (*A educação de fato cumpre o papel que lhe é atribuído?*), apresentamos um questionamento em relação à escola e ao seu papel na transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente.

No segundo capítulo, explicitamos o caminho metodológico da pesquisa. A apresentação e análise dos dados são apresentadas no terceiro capítulo, no qual trazemos os sujeitos da pesquisa, os aspectos gerais do contexto da investigação e o detalhamento da realização da coleta de dados. No caminhar desse processo, discorreremos sobre os resultados da análise documental frente aos prontuários e com base nos fundamentos teóricos, realizando assim uma análise crítica das queixas escolares apresentadas nos prontuários, bem como uma reflexão sobre a psicopatologização encontrada nesses documentos. Por fim, apresentamos as considerações finais a partir das discussões efetuadas no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Destarte, apontamos que a realização desta pesquisa esteve voltada para um compromisso de uma luta social e política de um trabalho educacional com propostas que possibilitem um desenvolvimento pleno do sujeito, considerando-o em sua totalidade, como um ser social e histórico, em detrimento de um olhar reducionista, focado na falta e nas dificuldades de aprendizagem, justificadas como aspectos individuais que priorizam a carência e os déficits como sendo o gatilho do não aprender.

Isto posto, esperamos que esta pesquisa contribua para uma reflexão sobre os impasses que circundam as dificuldades no processo de escolarização, apresentadas nas queixas escolares, assim como para uma reflexão acerca da atuação dos profissionais de Psicologia ao se depararem com essas queixas, no sentido de buscar compreender e investigar os discursos que chegam a esses profissionais para que não sejam atribuídos a questões meramente individuais. Destacamos a relevância de um trabalho qualificado que não se pautem em solucionar as exigências baseadas em padrões de comportamentos, padrões impostos que não consideram em primeira instância uma investigação mais complexa do caso apresentado, focando apenas na falha, na dimensão individual ou sem se pensar em propostas de trabalhos a serem desenvolvidos com cada sujeito singular, de acordo com sua realidade cabível. Consideramos que essa reflexão sobre a prática seja uma possibilidade de não patologização dos comportamentos, evitando encaminhamentos equivocados para a realização de um diagnóstico que muitas vezes é visto, no meio educacional, como uma verdade inquestionável de um sujeito que não está apto para aprender.

1 QUEIXA ESCOLAR, SEUS DESDOBRAMENTOS E O PROCESSO EDUCACIONAL

Neste capítulo apresentamos nossa fundamentação teórica. Inicialmente, apresentamos discussões acerca da nossa temática, a queixa escolar. Nos tópicos seguintes trabalhamos desde os impactos da rotulação no contexto escolar, com destaque nos caminhos e direcionamentos que elas percorrem, o processo de medicalização e os possíveis desfechos dessa rotulação até o envolvimento dos profissionais que fazem parte desse processo perante uma reflexão dos desdobramentos para a educação.

1.1 Encaminhamento e atribuições da queixa escolar

A busca por solucionar as dificuldades no processo de escolarização faz com que ocorram os encaminhamentos escolares para serviços médicos, buscando neles as soluções para os problemas no processo de escolarização (VIÉGAS, 2013).

Para uma melhor compreensão de nossa temática, iniciamos nossas discussões com uma definição de queixa escolar apresentada na tese de doutorado de Souza (1996), uma das pioneiras na definição desse termo. De acordo com essa autora: “Os encaminhamentos por ‘problemas escolares’ ou ‘distúrbios de comportamentos e de aprendizagem’, feitos pelas escolas e trazidos pelos pais, são denominados ‘queixa escolar’ pelo psicólogo” (SOUZA, 1996, p. 188).

Souza (1996) apresenta, em sua tese, que as primeiras ideias relacionadas à temática queixa escolar na formação psicológica se fizeram presentes em 1993, no I Encontro Estadual de Clínicas-Escolas, realizado em São Paulo. Pensando em nossa realidade, observamos que essas discussões parecem ainda estar em processo de desenvolvimento e sendo atribuídas a vários fatores.

As causas dessas dificuldades são geralmente atribuídas a questões orgânicas, em que se coloca a necessidade de medicação que vise solucionar especificamente as dificuldades que foram o centro da queixa. Nesse sentido, o que se observa na prática do contexto escolar é um movimento que se exime da possibilidade de intervenção desse sujeito diagnosticado, abarcado em uma compreensão dessa criança como sendo doente, em que os esforços para a aprendizagem acabam sendo colocados como desnecessários,

justificando o não aprender. No entanto, Viégas (2013, p.8) ressalta que é preciso se ter clareza de que:

O processo de aprendizagem é multideterminado; isto é, depende de vários fatores que estão relacionados às condições sociais, institucionais, políticas e econômicas nas quais estamos inseridos. Se algo não vai bem na aprendizagem de um determinado aluno, muitos aspectos devem ser observados e relacionados. E o mais importante: o olhar do profissional, tanto da área da educação como da saúde, não deve ser o de procurar o que falta (falta atenção, falta disciplina, falta comida, falta coordenação motora...).

Uma vez que esses problemas da vida social são deslocados como sendo individuais, a educação também se direciona para essa explicação, ou seja, a aprendizagem é colocada como sendo individual, o que nos faz pensar que o professor não pode ter acesso sobre esse aluno e, conseqüentemente, não tem responsabilidade sobre ele (COLLARES, 1994).

O Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade (2015, p.14) nos aponta aspectos relevantes sobre os encaminhamentos:

Dentre os muitos aspectos elencados, o costume de encaminhar a especialistas alunos que não correspondem às expectativas/ideais de aprendizagem e comportamento pode e deve ser visto com muita cautela, pois muitos desses encaminhamentos tendem a individualizar a queixa e os conflitos gerados a partir dela, fortalecendo, assim, os processos de medicalização.

Muitas queixas escolares são encaminhadas, em grande parte, como provenientes de dificuldades no processo de escolarização, considerando o comportamento apresentado como inadequado. Essa visão nos leva a pensar que as dificuldades escolares podem ser de cunho neurológico e que interferem em regiões do cérebro voltadas para a aquisição da aprendizagem. Por conseguinte, as atribuições dos comportamentos ditos como inadequados se direcionam para uma explicação especificamente atribuída ao biológico (MEIRA, 2012).

Os encaminhamentos são realizados, ainda, por alguns outros fatores principais, como: atitudes agressivas, apatia, dificuldades na leitura e na escrita, sendo essas queixas conduzidas para os diversos locais que se propõem a realizar esses atendimentos, a saber: clínicas-escola, consultórios particulares, atendimento em rede pública (SOUZA, 2007).

Esses pontos podem provocar o deslocamento dos alunos para outros caminhos. Quando a escola não consegue ensinar, é comum o encaminhamento dos alunos com dificuldades para outros profissionais, como psicólogos, pediatras, neurologistas, entre outros, que colocam esse aluno muito distante das construções e possibilidades a serem efetuadas no âmbito escolar (SOUZA, 2007).

Nessa busca por descobrir o que seus filhos têm, no que tange às queixas encaminhadas pela escola, os pais recorrem a esses especialistas, seja por preocupação (em pensar o que o filho pode ter, uma vez que não está aprendendo) ou como uma forma de garantir que seus filhos sejam aceitos naquela dada escola.

Em virtude disso, há um deslocamento dos pais para os serviços de saúde, o que pode gerar discursos patologizantes, que são incorporados e reproduzidos nos filhos. Esse caminho leva ainda a um outro, o da medicalização e psicologização das queixas escolares, tendo como consequência o aumento dos estigmas e a exclusão dos estudantes, que passam também a vestir essa armadura da incapacidade (SOUZA, 2013).

Uma realidade muito triste que contribui e configura esse deslocamento é a emissão de laudos precipitados, os quais geralmente desconsideram as condições sociais e históricas das crianças e acabam propagando esse discurso de inaptidão estes seus para os pais e para os professores, legitimando assim a incapacidade da criança de aprender (SOUZA, 2013).

De modo geral, quando a queixa se refere à alfabetização, os pais procuram os atendimentos já imbuídos desse discurso da escola, colocada como especialista acerca das dificuldades no processo de escolarização de seus filhos, sendo que os pais absorvem essa concepção sem ao menos questionarem como esse processo está sendo desenvolvido. Os pais, geralmente leigos nesses assuntos, acabam absorvendo esses discursos e os internalizando, em parte por falta de conhecimento, em outra por querer solucionar as queixas formuladas em relação ao seu filho. Esses fatos são evidentes quando eles frequentemente suspeitam, por exemplo, de problemas de memória dos seus filhos, pois observam que com sua presença os filhos conseguem aprender, mas em seguida esquecem tudo o que foi aprendido (SOUZA, 2007).

Assim, a identificação e a nomeação dos transtornos se direcionam a favor da escolarização, uma vez que identificados tendem a retirar sua responsabilidade no processo educativo, visto que a dificuldade se volta para fatores individuais,

menosprezando os aspectos sociais e toda a estrutura que circunda esse processo. Ou seja, o baixo desempenho do aluno, o não aprender, passa a ser justificado pelo diagnóstico, em que o aluno, por sua vez, se apropria desse rótulo e acaba não desempenhando uma motivação favorável para o aprender (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Essas discussões nos apontam o quanto é preciso refletirmos sobre o processo educacional, que está sendo colocado de forma banalizada como um método padronizado, legitimando assim o pensamento de que a não correspondência às expectativas esperadas coloca o sujeito em uma posição de não capaz, de falta. Esses fatos acabam desconsiderando que essas crianças não são seres idênticos, que não possuem a mesma realidade, o que implica que esse desenvolvimento também não se concebe de forma igualitária a todos.

A importância dessas reflexões é corroborada por pressupostos da Teoria Histórico Cultural, ao assinalar que o desenvolvimento psicológico só pode ser percebido em movimento, em um processo que não segue o mesmo direcionamento, sendo a ideia de um espiral, ou seja, que não é linear, integrado a vários fatores, como as condições históricas, sociais e culturais que têm toda uma particularidade e que ainda podem ser acometidas por rupturas, saltos, transformações profundas, crises que lhe direcionam para as possibilidades de transições (MARTINS, 2013).

Meira e Facci (2007) pontuam a necessidade de se compreender que essa realidade em movimento é a possibilidade de uma reflexão dialética, entendendo que esse movimento se relaciona com os fatos sociais concretos, os quais podem ser modificados pelas ações dos homens. Nesse direcionamento, é importante ressaltarmos que esses fatores são historicamente acumulados pela humanidade (MEIRA; FACCI, 2007).

Eis, pois, a relevância de conhecer esses sujeitos e adentrar nestes problemas considerados advindos de uma explicação unicamente biológica, geralmente voltados em sua maioria para duas explicações que se tornam a justificativa para o não aprendido, a desnutrição e as disfunções neurológicas (COLLARES; MOYSÉS, 2012 apud MEIRA, 2012). Collares e Moysés (2012, apud MEIRA, 2012, p.137) apontam que “as crianças que frequentam a rede pública de ensino, comumente rotuladas como desnutridas, são na verdade portadoras de desnutrição leve, de 1º grau, que não trazem nenhum tipo de alteração para o sistema nervoso central”.

Como destacado, essas funções neurológicas, passíveis de serem afetadas mediante a explicação da falta de nutrientes não se sustenta, pois essas funções ainda não estariam nem formadas nas crianças de sete anos, idade aproximada correspondente a esse período escolar (MEIRA, 2012). Desta forma, perante o apresentado pelos autores, podemos ressaltar que essa explicação não se sustenta.

O segundo ponto mencionado, referente à atribuição da não aprendizagem a disfunções neurológicas, é um aspecto mais complexo e demanda um maior aprofundamento. Existem várias disfunções associadas à aprendizagem escolar, dentre as quais as mais recorrentes na apresentação de educadores e de profissionais da saúde são: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Oposição e Desafio (TOD) (MEIRA, 2012).

Contudo, o transtorno comumente mais evidenciado nesse espaço é o TDAH, com uma quantidade numerosa de diagnósticos, os quais na maioria dos casos se direcionam à medicação. É muito importante pensarmos sobre alguns sintomas desse transtorno tais como a desatenção e a hiperatividade, vistos como indesejáveis no contexto escolar, por se exigir nesse espaço uma atenção e comportamentos desejáveis (SANTOS; TULESKI; FRANCO, 2016).

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), DSM-5 é uma fonte utilizada pelos profissionais de saúde para realização de diagnósticos em conformidade com as categorias descritas e organizadas, sendo compreendido como uma ferramenta que permite esse diálogo entre os profissionais. Utilizamos dessa fonte para destacar o que esse manual nos adverte acerca dos critérios de diagnósticos e características diagnósticas das disfunções mencionadas, como o caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O TDAH está inserido no DSM-5, na seção II, registrado nos transtornos do neurodesenvolvimento. O manual o traz como um transtorno caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos na vida do sujeito, caracterizado em dois pontos relacionados a um padrão persistente de atenção e/ou hiperatividade, que interfere no funcionamento e no desenvolvimento desse sujeito. Ambos os aspectos são identificados quando seis ou mais dos sintomas a serem expostos são observados. Vejamos os sintomas apresentados pelo primeiro ponto referente à categoria A, a desatenção:

- a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras

- atividades (p.ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
- b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
 - c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p.ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
 - d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo)
 - e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
 - f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
 - g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas e atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves documentos, óculos celular).
 - h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
 - i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados). (DSM-5, 2014, p.59).

Vejamos o segundo ponto apresentado na categoria A, referente à hiperatividade e à impulsividade:

- a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
- b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
- c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude).
- d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
- e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
- f. Frequentemente fala demais.

- g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p.ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
- h. Frequentemente tem dificuldade para esperar sua vez (p.ex., aguardar em uma fila).
- j. Frequentemente interrompe ou se intromete (p.ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão, para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em assumir o controle sobre o que os outros estão fazendo). (DSM-5, 2014, p.60).

A seguir, expomos as características diagnósticas desse transtorno descrito pelo DSM-5:

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e / ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou 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 de tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A *impulsividade* refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p.ex., atravessar a rua sem olhar). (DSM-5, 2014, p.61).

As exposições apresentadas do TDAH nos apontam os comportamentos considerados desajustados, voltando-se para ações de a criança remexer ou batucar as mãos ou os pés ou se contorcer na cadeira; frequentemente levantar da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentada e com frequência “não parar”, agindo como se estivesse “com o motor ligado”. Essa leitura nos provoca também a fazer outros questionamentos, levando-nos a refletir até que ponto estão considerando questões voltadas de fato para o desenvolvimento da criança ou se estão relacionados à contenção de comportamentos baseados em discursos que tendem a enquadrar essas crianças em um sistema que não permite espaços para a espontaneidade, para novas descobertas.

Precisamos pensar que esse período de desenvolvimento é exatamente o momento em que esses sujeitos estão na descoberta do novo. Acreditamos sim que é preciso ter certa organização, por exemplo, dentro de sala de aula para o andamento das atividades, no entanto, a rigidez na busca da padronização de comportamentos

esperados, do enquadramento, do enfileiramento, dos corpos fechados e calados não pode se sustentar em um espaço que se propõe promover o desenvolvimento do sujeito.

Reforçamos aqui a importância de levar em consideração o contexto em que esses comportamentos acontecem. A título de exemplo, uma criança que acabou de realizar essa passagem da educação infantil, na qual era livre e não se tinha muitas exigências em relação ao modo de se comportar, possivelmente não vai conseguir adentrar nas séries iniciais e se encaixar imediatamente às novas posturas que lhe são exigidas nessa etapa, como ficar quieta em sua cadeira, não fazer barulhos e não se demonstrar inquieta, exigências que até então ainda não lhe tinham sido impostas.

Precisamos compreender que existe um processo de adaptação e que essa criança até aquele determinado momento tinha outras referências e estava em outro contexto, por isso mesmo, em uma realidade diferente ela levará um tempo para se acostumar. Assim, colocamos como relevante o papel da mediação, sustentada em nosso referencial teórico e que nos auxilia a refletir como o ensino não é algo natural e o quanto precisamos questionar a realidade dada, a fim de realizar um trabalho que de fato provoque mudança e desenvolvimento.

Se nos atentarmos aos pontos esboçados acerca desses comportamentos entendidos como desvantajosos e que carecem de correção – como as questões apresentadas nos tópicos de que crianças com transtornos frequentemente: têm dificuldade para esperar sua vez (p.ex., aguardar em uma fila); são facilmente distraídas por estímulos externos e; não prestam atenção em detalhes ou cometem erros por descuido, seja nas tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades – constataremos que eles são apresentados como características problemáticas dos sujeitos, como uma dificuldade de atenção, entretanto, não devemos esquecer, tal como advertido pela Teoria Histórico-Cultural, que através da mediação, de um trabalho planejado, é possível desenvolver essas potencialidades no sujeito. Desta forma, seguindo essa perspectiva, a questão deixa de ser vista como uma problemática para ser enxergada como uma possibilidade.

Nesse sentido, a mediação se coloca como um processo de extrema importância para a realização de ações que possibilitem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento, sendo uma interposição que requer planejamento e intencionalidade, configurando-se assim como uma condição externa que potencializa o processo educativo (MARTINS, 2011).

A partir dessa compreensão é possível elaborar propostas de trabalho que possibilitem a passagem de uma atenção involuntária para voluntária, que permitam a concentração nas questões que se pretende alcançar, em que poderíamos pensar no aprendizado de alguma disciplina, por exemplo. Em relação a esses pontos, Martins (2011, p.118) comenta que:

De que maneira a atenção adquire a possibilidade de se libertar do padrão fusional entre estímulo e resposta, ou seja, como o indivíduo conquista a liberdade de escolher intencionalmente aquilo sobre o qual prestar atenção, foi, segundo Luria, a questão nodal dos estudos de Vigotski sobre ela. Diferentemente, a atenção voluntária é específica dos seres humanos, possibilitando-lhes concentrar a atenção, intencionalmente, sobre determinados estímulos em detrimento de outros.

Assim, cabe realizarmos algumas considerações iniciais sobre a exposição descritiva desses sintomas, vale pontuar que essas discussões são aprofundadas no decorrer dessa pesquisa. Em um primeiro momento, chamamos atenção para o quanto uma leitura descontextualizada e vaga desses sintomas referentes a cada transtorno pode ser perigosa e gerar consequências ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito, no qual a atribuição equivocada pode, além de direcionar para o uso de medicação que ocasiona danos ao organismo do sujeito, deixar marcas psicológicas em todo o seu processo de desenvolvimento.

Desde modo, ao realizar um diagnóstico amparado nesse dispositivo, se faz necessário realizar uma investigação mais ampla sobre o sujeito que está sendo analisado, tendo em conta que existem elementos que interferem nesse processo e que podem provocar certos comportamentos no sujeito, comportamentos que quando vistos apenas por um ângulo, por uma orientação unidirecional, acabam induzindo a um diagnóstico equivocado, focado nas atribuições que buscam uma solução de ajuste para o que não está de acordo com os padrões esperados.

Esse direcionamento nos aponta a importância de um trabalho educativo cuja prática reconheça as potencialidades de cada sujeito, promovendo ações favoráveis que estejam de fato comprometidas com o seu desenvolvimento (SANTOS; TULESKI; FRANCO, 2016).

Ressaltamos a relevância de questionarmos os altos índices de diagnósticos apresentados em nossa sociedade que tendem à naturalização e à individualização dos problemas, buscando uma explicação parcial desse sofrimento, voltada para questões

exclusivamente orgânicas. Como alternativas para a não banalização dessas questões, é preciso destacar, como um aspecto importante desse processo escolar, o olhar docente sobre esses sujeitos, bem como a elaboração de atividades que de fato façam sentido para o aluno e que proporcionem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária (SANTOS; TULESKI; FRANCO, 2016).

Na atualidade, são várias as concepções formuladas sobre o não aprender e essas visões estão articuladas com a desconsideração da realidade social e histórica do sujeito, voltando-se para uma explicação camuflada do não aprender, pois exclui os aspectos que compõem todo o contexto escolar e que estão diretamente ou indiretamente ligados à escolarização, tendo como resultado a patologização desse aprender (RIBEIRO, 2015).

Essa consideração da criança e do aprender de forma fragmentada e desconectada de sua realidade faz com que se conceda espaço para o encaminhamento desses sujeitos ao psicólogo, gerando os registros de atendimento. Souza (2007, p. 28) nos esclarece que esses “[...] registros de atendimento psicológico recebem a denominação de prontuários psicológicos”.

Perante as observações dos prontuários realizados por Souza (2007) em sua pesquisa e que se confirmaram também ante a nossa experiência clínica, é possível verificar que as entrevistas de triagem, na maioria das vezes, não possibilitam um esclarecimento da queixa escolar, haja vista que se voltam apenas para informações fragmentadas da história da criança. O que se observa é quase uma padronização dessas entrevistas, repetitivas, que impedem que o entrevistador dê ênfase à particularidade do caso atendido, levando em conta a diversidade existente entre as crianças atendidas.

Ocorre que todo o processo de escolarização da criança não é levado para o atendimento psicológico, pois os problemas escolares são observados de modo fragmentado e reduzido. Vale destacar que o teste é o instrumento utilizado, na maioria dos casos, para a avaliação no psicodiagnóstico infantil decorrente de problemas escolares. E uma das problemáticas desses testes, entre outros fatores, se relaciona ao fato de que muitas crianças recebem o psicodiagnóstico, por alguns profissionais, baseado, geralmente, apenas nessa ferramenta de avaliação sem a utilização de outros instrumentos que seriam valiosos para a compreensão da criança de uma forma integral como as entrevistas, observações que juntamente com o teste poderiam possibilitar uma investigação detalhada em relação à criança (SOUZA, 2007).

Uma avaliação não qualificada baseada tão somente na utilização dos testes acaba sendo colocada como o determinante para o destino escolar da criança, que passa a carregar um rótulo de incapaz perante seus ciclos de relações familiares, entre os professores e os colegas (SOUZA, 2007).

Outra problemática se instaura em relação às entrevistas direcionadas unicamente para aspectos emocionais do cliente, impedindo que perguntas relacionadas aos acontecimentos da escola sejam realizadas, o que permitiria o esclarecimento de situações constatadas na queixa inicial apresentada. Nesse sentido, podemos salientar que se esses atendimentos se voltam para uma concepção de que o problema está no aluno, no seu psiquismo, isso impede que sejam realizadas investigações mais detalhadas e aprofundadas que fujam desse padrão e que possam ir ao encontro de fato da queixa apresentada (SOUZA, 2007).

É como se as queixas escolares fossem tratadas especificamente por problemas individuais, familiares ou de natureza física ou emocional. Essa problemática se estende ao observarmos os laudos psicológicos. Souza (2007, p.46), nos aponta que:

O laudo psicológico é um parecer técnico, ele é entendido como um instrumento definitivo que revela as verdadeiras causas psíquicas. As consequências da utilização deste instrumento na escola são as mais diversas, mas em geral, todas elas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização que as crianças vêm sofrendo na escola.

Esse fragmento nos demonstra a importância de se considerar essas queixas escolares em um sentido mais amplo; assim, o diálogo com a escola é uma importante estratégia para a compreensão de possíveis intervenções, bem como materiais que nos possibilitem uma aquisição maior de informações, nesse caso os cadernos podem também nos permitir intermediar um diálogo com os professores. Portanto, também é importante compreender os cadernos escolares contextualizando-os com o espaço de suas produções e não os analisar como sendo produções realizadas unicamente pela criança, para que não efetuemos interpretações equivocadas (SANTOS, 2007).

Os encaminhamentos para a avaliação clínica nos apontam para algumas questões, ao mesmo tempo demonstram: um pedido de ajuda, uma busca pela compreensão dos fenômenos escolares e do processo de escolarização dos estudantes, direcionando assim o problema para o próprio aluno (RIBEIRO, 2015).

Precisamos expandir nossos olhares e pensar em propostas mais abrangentes e dinâmicas; uma atividade social que, ao invés de focar nas questões de dificuldades no processo de escolarização, se debruce sobre o processo de escolarização, que realize uma análise mais detalhada, não focada no sujeito, mas que considere uma série de fatores, considerando a instituição, os aspectos históricos/psicológicos e as propostas pedagógicas que se desenvolvem no dia-a-dia desse âmbito escolar (RIBEIRO, 2015).

Assim, ressaltamos novamente a relevância do estudo do funcionamento desse âmbito escolar, porquanto é um aspecto de grande importância para compreendermos a relação do fracasso escolar. Essa investigação/reflexão permite obtermos informações valiosas para compreensões de como atuar diante das queixas escolares advindas das crianças/adolescentes, das famílias e das escolas, em nível individual e pelas inter-relações (SOUZA, 2007).

Souza (2013) pontua o quanto é importante se ter um olhar para a criança com queixa escolar que considere sua situação concreta, pensar que a infância não é natural, mas inscrita em um tempo histórico, sendo uma construção da modernidade.

A autora também nos convida a pensar a criança e a sua queixa sob um olhar que não seja aquele constituído sobre o desvio, aquilo que se difere os modelos propostos. Nesse sentido, a própria autora abre mão dessa terminologia para compreendê-la por uma ótica diferente ao reducionismo. Essa concepção torna-se visível quando ela aponta que o processo de aprendizagem envolve: quem ensina, no caso o professor; o conhecimento aquilo que é ensinado; o estudante, aquele que aprende e ; a escola, que possibilita as condições materiais para essa concretização, sendo assim inadmissível compreender o fracasso escolar apenas através de um recorte voltado para o estudante ou para algum sujeito em específico, visto que esse é um processo que abrange todo um conjunto de profissionais (SOUZA, 2013).

As concepções de “fracasso escolar” passaram por uma série de transformações no decorrer do tempo, mas podemos perceber que preservou em seus discursos uma culpabilização tendenciosa a um sujeito em específico. Essas explicações perpassam desde explicações de cunho racista e médico até relacionadas a fatores psicobiológicos e à teoria da carência cultural (PATTO, 1992).

Pensando nessa última atribuição como mais próxima ao nosso período, por ter uma demarcação nos anos 1970 até recentemente, podemos destacar o quanto esses discursos estão presentes na nossa realidade educacional. Apontamentos em que a não

aprendizagem está focada em grande parte nas crianças concebidas como minorias raciais, cujo rendimento negativo na escola é atribuído, geralmente, ao seu ambiente familiar, apresentado como um fator que dificultaria as habilidades e as capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (PATTO, 1992).

Tais questões nos levam a refletir sobre o papel da escola – de assegurar a apropriação, a transmissão e a assimilação dos conhecimentos acumulados pela humanidade – diante de um cenário em que a aprendizagem é vista como possível apenas no seio de uma família tradicional, bem “estruturada”, com um modelo familiar a exemplo dos comerciais de margarina, em que pais e filhos convivem em um ambiente harmonioso e feliz, enquanto sabemos que grande parte das nossas famílias não se enquadram nesse modelo padrão.

Isto posto, é preciso refletir sobre as dimensões constitutivas do processo de escolarização e os procedimentos que a circundam. Será que se pergunta sobre a qualidade de ensino das escolas? Sobre a formação dos professores? Sobre as condições de trabalho? Esse assunto, sem dúvida, apresenta inúmeras lacunas que devem ser estudadas, o que não significa dizer que pretendemos procurar culpados.

Compreendemos que são essas questões mais amplas, como as políticas públicas implementadas e os investimentos destinados à educação que impactam no desenvolvimento de um ensino de qualidade, da mesma maneira que não temos a intenção de culpabilizar os alunos, nem a pretensão de realizar o mesmo com os professores. Sabemos que a docência também está envolta por mazelas que se propagam, como uma formação insuficiente, falta de auxílio para uma formação continuada, aumento das jornadas de trabalho acometido pela necessidade financeira e os baixos salários entre outros fatores. Estes fatores compõem a desvalorização da educação no nosso país e trazem consequências diretas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, em que observamos professores adoecidos, salas sem professores, ensino monótono, automático, sem significação para a criança (PATTO, 1992).

Assim, pontuamos como necessidade a escuta de todos que fazem parte desse cenário, como os aspectos que envolvem esse processo. Souza (2013) aponta como as pessoas podem se influenciar mutuamente, principalmente sobre a criança, em que a construção de uma “verdade” baseada em discursos de que ela não é capaz de aprender ou que é portadora de algo que a impede de aprender, por exemplo, pode fazer com que esse olhar distorcido se torne verdade, que ela “vista-se” desses discursos.

Por conseguinte, as práticas dos professores são de grande relevância para a minimização dessas queixas escolares, uma vez que se o professor conseguir realizar uma intervenção que possibilite a construção de saberes naquele espaço escolar, não será necessário o encaminhamento dos alunos aos profissionais de outras áreas, vistos como capazes de solucionar os comportamentos e as ações indesejadas dos alunos, que são colocados como empecilhos para a aquisição da aprendizagem.

Outrossim, ressaltamos que a complexidade em lidar com esses alunos que demonstram dificuldades no processo de escolarização se deve, entre outros fatores, à grande quantidade de crianças encaminhadas a outros profissionais em função de queixas escolares, o que nos aponta um pedido de ajuda desses profissionais em lidar com questões que seriam de suas apropriações (SOUZA, 2013).

Precisamos repensar nossas práticas, refletir sobre o seu modo de funcionamento, que muitas vezes tende a enquadrar, analisar e modular os alunos, para elaborar propostas que promovam realmente transformações, que acolham as diferentes maneiras de se comportar, de aprender; que possibilitem o acolhimento desses sujeitos, de experiências significativas que tenham um real sentido para o aluno. À medida que as atividades propostas produzem esse sentido para o aluno, elas podem provocar nele um interesse pela atividade, fazendo com que consigam se apropriar dos conteúdos, posto que estes exercícios desenvolvem e proporcionam um sentimento de pertencimento (RIBEIRO, 2015).

Temos que repensar esses modelos pré-estabelecidos de comportamentos, esses em que se os sujeitos não se enquadram nos padrões estabelecidos, se apresentam dificuldades no processo de escolarização, são encaminhados para os serviços de saúde, para aqueles que são concebidos como os ditos especialistas (RIBEIRO, 2015).

Deste modo, acreditamos que esses modelos têm sua interligação com nosso cenário social e com as novas formas de concepção do homem, que surgiram também nesse contexto e trouxeram exigências de um modelo de homem que seja capaz de acompanhar tal desenvolvimento. Essa realidade provoca impactos nas escolas, em que todos deveriam estar em um mesmo nível, “aptos” para acompanharem o que está sendo imposto pelo modelo de aprendizagem da escolarização, não tendo espaço para aqueles que apresentam comportamentos desviantes (PATTO, 2005).

Nos dias atuais, o aluno não tem espaço para se expressar livremente, o docente preocupa-se sobremaneira em seguir o programa estabelecido e quando interrompido há

um despreparo desse professor perante as questões trazidas pelos alunos no percurso do processo de aprendizagem, não conseguindo esclarecer as dúvidas apontadas, muito menos aproveitar as questões levantadas pelos discentes, sendo estas desconsideradas (PATTO, 2005).

Esses fatores produzem grandes impactos psicológicos nos alunos, visto que muitos são tachados como aqueles que não conseguem aprender ou que são portadores de déficits cognitivos. Os episódios apresentados remetem-nos também para o papel que os psicólogos exerciam e que, em muitos casos, ainda continuam trabalhando de forma a colocar o aluno como o problema em si, sem levar em consideração a história do sujeito, a família e o ambiente escolar (PATTO, 2005).

Conforme Patto (2005, p. 136) nos esclarece:

Ao afirmar que as dificuldades escolares decorrem da genética de raças e classes sociais, de problemas emocionais, de distúrbios neurológicos e psicomotores, de desnutrição, de carência cultural, de deficiência mental leve ou de atraso no desenvolvimento cognitivo, essas versões da Psicologia deixam na sombra a escola como instituição que reproduz a sociedade de classes.

Esse fragmento nos permite refletir sobre a importância de conceber o sujeito como um ser social, mediante uma lente que permita enxergar os elementos que estão inscritas no processo de desenvolvimento da criança, a fim de que não nos pautemos em discursos que discorram sobre a aprendizagem, o desenvolvimento concebido de forma uniforme, com justificativas do não aprender baseadas em questões e discursos vazios, carregados de preconceitos e que tendem a engrandecer aqueles que são vistos como modelos da nossa realidade em detrimento das classes menos favorecidas.

No próximo tópico, apresentamos como um desses agentes no processo educacional, o professor, que tem um papel primordial para a não realização de um encaminhamento equivocado perante comportamentos que são, na maioria dos casos, reflexo de todo um contexto social e não de um sujeito específico, visualizado de forma isolada e individualizada.

1.2 Os professores estão preparados para lidar com os alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização?

O que observamos nas escolas, como já ressaltado, é a necessidade, a todo o momento de profissionais especialistas para lidar com questões difíceis, como comportamentos, dificuldades no processo de escolarização, com as quais os professores se deparam nas práticas educacionais (SOUZA, 2007).

Para compreendermos como esse mecanismo se instaura, é importante refletirmos sobre alguns conceitos e aspectos que estão inseridos nesse âmbito escolar, como o processo pedagógico. Colares e Moysés (1994, p.31) destacam que:

O trabalho pedagógico, desqualificado, cede terreno para o trabalho de outros profissionais, estimulados pela necessidade de mercado de trabalho. O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios.

Esse método de trabalho pode ser observado nas escolas, de modo particular, quando estas frequentemente organizam as classes de forma homogênea, em que aqueles alunos que se encontram no mesmo nível de aprendizado e no mesmo ritmo são agrupados em uma mesma turma. Esse procedimento causa desconforto nos alunos, que muitas vezes são impedidos de entrar em suas classes, sendo transferidos para outras por não estarem mais no mesmo nível de aprendizagem anterior. Essa estratégia de homogeneização é compreendida por Souza (2007) como um componente de ausência de estratégias para lidar com aqueles alunos considerados “pedagogicamente defasados”.

É possível perceber a falta de estratégia, ainda, quando analisamos os cadernos das crianças, os quais revelam aulas que valorizam a execução de exercícios excessivamente repetitivos e mecânicos, como cópias, o que não possibilita um espaço para se pensar e como resultado provoca o desinteresse dos alunos. Outro fator desmotivador encontra-se na proposição de atividades cujo grau de dificuldade é incompatível com o nível de aprendizagem do aluno, aspectos esses que atingem diretamente a aquisição dos conhecimentos, pois é recorrente impor aos alunos atividades que estão além das suas possibilidades de aquisição naquele dado momento (SOUZA, 2007).

Nesse sentido, a reflexão sobre as dificuldades no processo de escolarização se torna de extrema relevância para amenizar as contradições existente na compreensão desse processo, esse fator nos é confirmado ainda quando Moysés (1992) salienta que

não existem explicações médicas reais para o fracasso escolar, ressaltando que o que acontece é a construção artificial dessas causas, isto é, o fracasso escolar é um mito, é um movimento que está sendo efetuado a serviço do sistema político vigente, criando assim teorias fisiopatológicas que reforçam os preconceitos e os mitos. A autora afirma que no contexto escolar ocorre uma procura, de forma individual, por explicações biológicas no aluno, com o propósito de justificar a causa do seu mau comportamento ou do seu não aprendizado, desconsiderando assim os aspectos sociais e isentando a responsabilidades das instituições.

Provavelmente estamos diante de uma realidade em que os professores têm dificuldades em lidar com os alunos concretos, aqueles acabam idealizando o aluno, reproduzindo ações sem que haja um trabalho crítico perante a sua atuação. Os professores se esquecem de que cada aluno tem um desenvolvimento diferente e é preciso estarmos atentos para essas questões, da mesma maneira consideramos que as funções psicológicas superiores são diferentes das funções elementares que nascemos com elas. A função superior se desenvolve e se instaura mediante a aprendizagem conjunta e coletiva, através dos signos e instrumentos que permitem a construção da atividade prática e mental, assim como os professores que são também os mediadores entre o homem e o mundo (SANTOS; TULESKI; FRANCO, 2016).

Percebemos o quanto o ensinar é importante, pois pode proporcionar o desenvolvimento humano, a mediação entre a criança e o meio social. No entanto, o meio educacional como apontamos no decorrer do trabalho parece se debruçar na busca de uma necessidade de consertar os comportamentos das crianças que são considerados desagradáveis, perturbadoras para o espaço em questão, ao invés de pensar em propostas que promovam possibilidades de aquisição de aprendizagem (SANTOS; TULESKI; FRANCO, 2016).

Portanto, é importante que se considere a criança como um todo. Acerca desses questionamentos, Pasqualini (2009, p.35) afirma que: “funções psíquicas não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, mas cada idade tem sua função predominante – sendo que as funções mais importantes, que servem de fundamento a outras, desenvolvem-se primeiro”.

Ao tentar encontrar essa compreensão do desenvolvimento da psique de uma criança, é necessário primeiramente que ocorra uma observação das mudanças que se desenvolvem na sua vida em relação aos aspectos sociais, visto que, os períodos de

transição de uma fase para outra são marcados por mudanças significativas que refletem consideravelmente o comportamento de um sujeito (LEONTIEV, 2006). Nesse sentido, a depender da fase de desenvolvimento em que a criança se encontre, se faz importante que alguma função seja trabalhada, porquanto há momentos que são favoráveis para a aprendizagem. Esse procedimento deve ser realizado de acordo com a investigação da função básica psicológica em que a criança se encontra (PASQUALINI, 2009).

Entretanto, o período favorável para que uma determinada função seja trabalhada é quando ela ainda está em processo de desenvolvimento, sendo de grande relevância destacar que a situação em que a criança se encontra e a sua interação com o meio social são fatores determinantes nesse processo. Conforme a criança vai se desenvolvendo, ela constitui novas formas de analisar o mundo ao seu redor, modificando assim a sua relação com o mundo, abrindo espaço neste procedimento para uma nova constituição de sujeito (PASQUALINI, 2009).

É importante destacar que cada fase da criança é marcada por uma atividade principal, à medida que o ser vai se desenvolvendo, essa que ora era uma atividade principal passa a ser secundária, dando lugar para a instauração de uma nova atividade. Esse desenvolvimento, no entanto, é ocasionado pela relação que a criança tem com o seu meio, sendo este singular para cada uma (LEONTIEV, 2006).

Assim, alertamos para a necessidade de se pensar em uma prática pedagógica, como a organização dos conteúdos escolares, que seja realizada de modo que faça sentido para todos, realizando sempre uma revisão na forma de reavaliar os métodos utilizados para transmissão dos conteúdos, assim como da avaliação. Podemos mencionar também a importância de um trabalho não só com os professores, mas com todos que estão envolvidos no âmbito escolar: coordenadores, diretores, funcionários, familiares, de que a aprendizagem não é algo instaurado de forma natural, mas que necessita ser planejada por estratégias de ensino que permitam a aquisição, a construção do conhecimento (SOUZA, 2013).

Souza (2013) comenta que existe um ponto em comum encontrado entre todas as crianças no que tange aos motivos de encaminhamento, apresentando a indicação de uma dificuldade que interfere na aprendizagem, sendo que esse “problema” é visto como algo inerente da própria criança. E quanto essa queixa escolar é observada por todos, pela família, pelas escolas e pelos professores, como consequência desse deslocamento temos a medicalização, orientada por alguns profissionais da saúde como

um caminho a ser seguido para a resolução dos “sintomas”. O que constatamos nessas queixas escolares são sofrimentos dos alunos que são excluídos do processo escolar e vistos como alunos que não aprendem, ou que seus laudos justificam esse não aprendizado (SOUZA, 2013).

O Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade (2015, p.11) nos traz também uma reflexão muito interessante para pensarmos nesse processo: “[...] não se fala das precárias e sofríveis condições de trabalho, quando se observa o adoecimento do professor, mas sim foca-se na doença, hoje conhecida como *burnout*, não se fala de indivíduos questionadores, mas de portadores de “transtorno opositor desafiador”.

Portanto, é importante entendermos os sujeitos como singulares, buscando compreender dessa maneira suas histórias, as quais devem ser vistas em suas relações sociais e não explicadas unicamente a partir de comportamentos individuais que comumente são caracterizados como condições próprias e exclusivas do indivíduo. Realizando essa investigação, é possível construirmos estratégias que auxiliem nesse processo de escolarização do sujeito, táticas que tente incluir e não excluir o sujeito do contexto de aprendizagem (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Compreender esse sujeito em sua forma singular nos permite refletir que o seu desenvolvimento não se opera de forma igualitária, o que acreditamos ser de grande relevância para se construir um olhar que não seja de apontamentos sobre o que a criança não consegue fazer, baseado em comparações entre as demais crianças de uma determinada classe, por exemplo. Nessa perspectiva, Martins (2011, p. 58-59) aponta que:

As transformações que ocorrem no interior do psiquismo possuem ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico e, igualmente, porque as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo de forma homogênea. Os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora dados domínios, ora outros – fato que nos obriga a constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico. Essa constatação é reiterativa da natureza histórico-cultural do psiquismo humano e do papel da atividade em sua construção.

Esses fragmentos nos permitem pensar sobre as atribuições à queixa/ao fracasso escolar, geralmente voltadas para perspectivas centradas no indivíduo, nos discursos de falta, de que as crianças não aprendem porque lhes falta concentração, falta

comportamento, porque têm problemas cognitivos, entre outras atribuições que no decorrer do trabalho são discutidas com mais afinco perante a revisão bibliográfica da temática. No entanto, já podemos mencionar o quanto ocorre a tendência de estudos, produções científicas referentes a essa temática estarem relacionados aos alunos, às famílias e aos professores, desconsiderando assim aspectos que se relacionam às situações sociais e econômicas que envolvem o sujeito, ou seja, às questões de escolaridade se voltam para uma compreensão descontextualizada do meio que constitui o sujeito (LEONARDO et al., 2015).

As dificuldades escolares, os ditos “problemas” identificados pelos educadores como questões que influenciam o rendimento escolar, fazem com que ocorra o deslocamento, no qual os alunos são encaminhados a profissionais (como psicólogos, médicos, pedagogos) em busca da resolução dessa problemática. O que se observa perante a leitura das produções científicas, como já mencionado, traz esse problema de escolarização como sendo próprio e exclusivo de cada criança, desconsiderando todo um contexto social e histórico, questões mais amplas que constituem o sujeito. Em virtude disso, o meio social acaba sendo naturalizado (LEONARDO et al., 2015).

Porém, é preciso nos atentar para essas construções que envolvem a criança e a formação de sua consciência humana, é preciso estimular ações coletivas que promovam necessidades de uma nova organização de trabalho, planejado, que de fato torne esse ensino significativo. Compreender esses alunos como seres com uma diversidade constitucional assim como as estratégias de se trabalhar o seu desenvolvimento é um passo muito importante para o seu desenvolvimento.

Nesse direcionamento, Martins (2011) destaca que a imagem subjetiva não se instaura imediatamente no contato com o objeto, necessita da relação ativa entre o sujeito e o objeto. Logo, a consciência não se configura apenas das vivências internas, mas necessita ser aprendida, o ato psíquico que necessita ser experienciado pelo indivíduo, em consonância com o homem e o mundo. Assim, a atividade humana se torna de grande relevância à medida que possibilita ao homem se firmar na realidade objetiva ao mesmo tempo em que produz e transforma em realidade subjetiva, o que faz com que a vivência psíquica só seja instituída com esse contato, vivência com o mundo objetivo externo.

Entendemos que a compreensão dessas questões perpassa toda uma formação e reflexão tocante ao trabalho educacional, o que acreditamos ser muito relevante.

Refletimos acerca das dificuldades no processo de escolarização da criança e do adolescente, as quais atingem os agentes que fazem parte desse processo educativo, em que os sentimentos de fracasso são vivenciados não só pelos alunos, como também pelos professores, coordenadores, familiares.

No entanto, devemos identificar as dificuldades não como um meio de culpabilização de um sujeito em específico, mas compreendendo que esse processo de formação faz parte de todo um conjunto de ações e que as dificuldades certamente estarão presentes no processo educativo, exigindo enfrentamentos para lidar com essas questões, possibilitando assim alcançar uma aprendizagem favorável a criança (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Dessa maneira, enfatizamos a necessidade de os profissionais pertencentes a esse espaço educacional ampliarem seus olhares sobre como o desenvolvimento e a aprendizagem é constituído, de modo que não fiquem presos aos enigmas do porquê a criança não aprende ou apresenta comportamentos concebidos como desagradáveis. Essa postura configura um olhar direcionado a faltas individuais, que são atribuídas não só aos alunos, mas aos professores, às famílias, ao ensino, propiciando sempre uma busca concentrada na falta, o que impossibilita a realização de ações estratégicas que objetivem o desenvolvimento de um ensino de qualidade, que considere a possibilidade de desenvolvimento de cada sujeito (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

A ampliação desse olhar permite ainda compreender que essa criança, ao se inserir nesse espaço escolar e ir se desenvolvendo, está diante de exigências de comportamento que até então não eram postas e que nesse espaço é preciso seguir regras, diferenciando assim a relação que inicialmente existia com os pais. Por isso, é preciso que o ensino estimule o aluno para que a aprendizagem de fato possa vir a ser significativa (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015).

O que se observa nesse contexto escolar é um trabalho pautado em padrões de controle e de ajustamento dos sujeitos, o que faz que esse enquadramento negue a diversidade em detrimento da padronização, produzindo o esvaziamento desse espaço e impossibilitando a expressão do sujeito. É possível mencionar, ainda, que tudo o que se mostra diferente a esse esperado não é aceito e, conseqüentemente, excluído, esvaziado, colocando a necessidade de adequação, de concerto, ficando a mercê dos ditos especialistas (RIBEIRO, 2015).

A fim de que não promovamos a padronização daqueles comportamentos não aceitos no âmbito educacional é preciso debater essas questões, buscando compreender esse processo escolar e as multiplicidades nele inscritas. Podemos pensar também, por exemplo, nas outras exigências realizadas em determinado momento da vida escolar de uma criança e que até certo período não eram necessárias e que esse período de adequação se não enxergado como parte de um processo acaba sendo banalizado e visualizado como problemático.

Tais apontamentos tornam-se mais claros quando trazemos à baila o exemplo da passagem de uma criança da educação infantil, em que não lhe era exigida uma ordenação e a partir desse momento se vê obrigada a sentar em filas nas séries iniciais que tem outro modo de funcionamento. Assim, nota-se que à criança são feitas algumas exigências, as quais ela deve realizar e se adaptar, e muitas vezes não lhe são permitidos esses comportamentos “inadequados” para o seu novo processo.

No entanto, é importante nos atentarmos que da mesma maneira em que não buscamos culpabilizar o aluno individualmente pela sua escolarização, não podemos também fazer essa função como um deslocamento exclusivo do professor, uma vez que esse processo implica em um trabalho conjunto, uma integração entre os vários setores e atores que compõem o processo educativo (RIBEIRO, 2015).

É importante que todos que fazem parte desse âmbito escolar se atentem para esses deslocamentos dos alunos para os profissionais, pois esse olhar clínico pode anular a singularidade do sujeito, na medida em que se configura um diagnóstico para o sujeito e esse diagnóstico passa a ser sua referência e a explicação de todo o seu eu, tornando-se uma marca registrada, um carimbo que produz muitos borrões (RIBEIRO, 2015).

Por essa razão, a importância de uma investigação mais detalhada das questões que circundam a vida do sujeito, levando em consideração os aspectos sociais históricos e o conhecimento sobre o desenvolvimento e o processo de escolarização e aprendizagem. Acreditamos que considerar essas questões se faz relevante à medida que compreendemos, por exemplo, que o pensamento parte do social para o individual e que as funções superiores de comportamento consciente são encontradas nas relações sociais e realizadas com o sujeito na sociedade, sendo algo externo a ele. Desta forma, temos a possibilidade de enxergar o sujeito de uma forma mais ampla (MEIRA; FACCI, 2007).

Esse desenvolvimento do psiquismo, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é ocasionado pelo mecanismo da apropriação, incorporação de algo que nos é transmitido por outro. Meira e Facci (2007, p.45) nos remete que “o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social [...] permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas”.

No entanto, esse processo não se procede de forma simplificada, essa relação é mediada pelos instrumentos e pelos signos que são constituídos por uma transmissão de conhecimento acumulado. (MEIRA; FACCI, 2007). Para dialogarmos sobre a compreensão dos signos, consideramos relevante, em um primeiro momento, compreender o conceito das funções psíquicas superiores, em que as questões relacionadas aos signos, como as características biológicas asseguradas pela evolução das espécies, e as constituídas em cada sujeito por meio dos signos são denominadas de funções psíquicas superiores (MARTINS, 2011). Assim, podemos compreender as funções psíquicas superiores da seguinte maneira:

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc (MARTINS, 2011, p. 65).

De tal maneira, ao se pensar nos signos se faz importante a distinção de dois modos de funcionamento: os naturais, que são comuns à evolução dos homens e dos animais e; aquele que se relaciona à evolução histórica e se restringe aos humanos, o desenvolvimento do ser social (MARTINS, 2011).

Podemos compreender os signos como auxiliares dos instrumentos técnicos de trabalho, solução de tarefas psicológicas, ou seja, que apresentam uma função instrumental. Isso nos permite pontuar a importância da atividade mediadora para a compreensão da complexidade, por exemplo, do conhecimento de um objeto para o desenvolvimento de uma atividade potencializadora com o mesmo, necessitando assim da internalização para a natureza social do psiquismo humano (MARTINS, 2011).

Um mecanismo de total relevância e que Vigotski destaca como signo é a linguagem, vista como a peça chave para a constituição das funções psicológicas

superiores (MEIRA; FACCI, 2007). A linguagem é um mecanismo muito importante no desenvolvimento da criança, uma vez que contribui, por exemplo, no desenvolvimento de sua comunicação com os adultos, possibilitando que ela consiga formar sua própria linguagem; conseqüentemente, auxilia na recodificação de informações recebidas, realizando uma classificação dos novos elementos que vão surgindo e possibilitando, ainda, o desenvolvimento de outros sistemas psicológicos (LURIA, 2006).

Portanto, a linguagem é pontuada como primordial para essa transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente, uma vez que possibilita a ligação entre o sujeito, os objetos e os outros homens. Seguindo essa perspectiva, podemos afirmar que não existe um desenvolvimento humano que seja referência para todos de modo igualitário, visto que, o contexto sócio histórico no qual o indivíduo está inserido interfere na maneira como esse desenvolvimento se constituirá (MEIRA; FACCI, 2007).

Entendendo que a apropriação das aquisições dos conhecimentos historicamente acumuladas pela humanidade é um fator que diferencia os homens dos animais, intensifica-se assim a relevância de uma educação de qualidade na vida do sujeito, que de fato promovam ações pedagógicas que possibilite o desenvolvimento e aprendizagem da criança de acordo com suas possibilidades visto que a apropriação desses conhecimentos pelas gerações mais novas pode possibilitar a construção de cidadãos mais reflexivos, com capacidade de pensamentos críticos (MEIRA; FACCI, 2007).

Uma vez entendida a importância de uma educação de qualidade, é necessário nos questionarmos sobre qual conhecimento a escola deve se propor a transmitir? Não estamos falando de qualquer conhecimento, nem mesmo do que chamamos de conhecimento espontâneo, obtido nas relações cotidianas. A escola tem o papel de ir além, pensar em um conhecimento que é elaborado, sistematizado, no entanto é preciso que ela ofereça condições para que esse conhecimento seja de fato proporcionado para o sujeito a quem se destina (SAVIANI, 2005). Saviani (2005, p. 19) afirma que para essa compreensão é importante entendermos o que seria o automatismo:

Condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessário a repetição constante.

Esse fragmento aponta o quanto esse processo também se faz presente na constituição da aprendizagem. Inicialmente é necessário que o sujeito assimile esse saber sistematizado, pois à medida que certos automatismos são fixados, essa incorporação vai acontecendo. Ou seja, em um primeiro momento é como se a atenção estivesse voltada para os fragmentos mecânicos e conforme essa incorporação acontece, a atenção vai se voltando para o conteúdo em si (SAVIANI, 2005).

Perante o apresentado, podemos mencionar que esse processo de aprendizagem só é aprendido e adquirido por meio do *habitus*, alcançado pela persistência e pela repetição até que ocorra sua fixação. Saviani (2005, p.20) ressalta um ponto muito importante a respeito desse assunto, ressaltando que talvez em nosso cotidiano esse processo passe despercebido ou seja concedido fora do seu sentido real: “as coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático”.

À vista disso, evidenciamos a importância do meio social para o desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, a relevância da natureza social para o desenvolvimento psíquico, destacando o papel da educação escolar como mediadora nessa constituição do indivíduo (MARTINS, 2011). Todavia, para que esse processo se instaure, é necessária a existência de estímulos que atuem sobre os órgãos dos sentidos do sujeito a fim de que o desenvolvimento sensorial ocorra, daí a importância que esse mecanismo seja efetivado desde o desenvolvimento inicial da criança (MARTINS, 2011).

É essencial que o professor tenha conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, no intuito de que possa planejar atividades que possibilitem, com efeito, o desenvolvimento destes. Para tanto, faz-se necessário observar, primeiramente, as mudanças que se desenvolvem em suas vidas com relação aos aspectos sociais, uma vez que os períodos de transição de uma fase para outra são marcados por mudanças significativas que refletem consideravelmente o comportamento de um sujeito (LEONTIEV, 2006).

Para tanto, outras funções psicológicas superiores também precisam ser trabalhadas/desenvolvidas no sujeito – como a percepção – e relacionadas com questões vinculadas à realidade, as quais estão fundamentalmente associadas às mediações culturais.

Tal como sublinhado anteriormente, a comunicação dos adultos com as crianças se faz muito importante no processo de apropriação dos conhecimentos acumulados – os quais se destacam pela multiplicidade dos signos – uma vez em que esse conhecimento acumulado pela humanidade é adquirido pelo sujeito através do outro, possibilitando um processo de apropriação, que proporciona a superação de suas formas elementares para uma percepção propriamente humana (MARTINS, 2011).

Essa percepção estabelece algumas imposições que nos exigem o direcionamento de uma atenção centralizada involuntariamente para uma voluntária, a depender das ações realizadas. Portanto, retomamos a importância da instrução escolar no desenvolvimento de atenção, tornando imprescindível que nesse processo educacional seja proposta tarefas que mobilizem essa atenção para além daquele interesse imediato (MARTINS, 2011).

Portanto, entendemos que essa atenção superior, voluntária, pode ser constituída nesse âmbito de ensino, não sendo inata ao sujeito, o que atesta a relevância do estímulo ao indivíduo, desde seus primeiros anos de vida. Esse aspecto é ressaltado por Martins (2011) no seguinte trecho:

É necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim ativando formas de pensamento as quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente (MARTINS, 2011, p.300).

Perante esse fragmento fica evidente que essa atenção voluntária é organizada sistematicamente e conscientemente dirigida para uma proposta bem definida. Desse modo, é necessário que seja realizado um trabalho elaborado e intencional necessitando da orientação de outro para efetivação desse processo, o que coloca o ensino em um lugar primordial para a superação do funcionamento primitivo (MARTINS, 2011).

Outra função psicológica superior que merece destaque é a memória, apoio primário do pensamento. Assim como a atenção, a memória tem também suas diferenciações. Existe a memória natural; mecânica e a involuntária, que é espontânea e isolada dos episódios casuais e; a memorização culturalmente formada, que diferentemente da primeira está ligada a outros processos superiores, como a linguagem, a imaginação, o pensamento, entre outros (MARTINS, 2011).

Assim, diante dessas discussões, pontuamos a importância de o docente trabalhar desde a educação infantil com atividades que possibilitem a aquisição dessas funções psicológicas superiores porquanto consideramos que é papel da escola propiciar o desenvolvimento de tais funções.

Ressaltamos, para além disso, a relevância do papel social na constituição do sujeito e; da prática pedagógica, ao considerar o sujeito como um ser sócio histórico, e que, por isso mesmo, o seu desenvolvimento está ligado diretamente à historicidade que é particular para cada sujeito. Coloca-se, assim, a mediação como um procedimento fundamental para essa transmissão dos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, possibilitando se direcionar de um conhecimento elementar, primitivo, para um conhecimento elaborado, sistematizado e científico.

Com tais preposições, salientamos uma vez mais a importância da mediação nesse processo pedagógico, pois a sua realização é capaz de possibilitar, provocar transformações, em que um trabalho realizado intencionalmente é capaz de promover desenvolvimento, ou seja, uma condição externa, que esteja elaborada de forma intencional, é capaz de potencializar o ato de trabalho de maneira favorável (MARTINS, 2013).

Para tanto, se faz necessário conhecer esses sujeitos com os quais se realiza esse trabalho pedagógico, reconhecendo seus níveis de desenvolvimento e a sua capacidade potencial de aprendizagem. Ao se elaborar alguma atividade com a criança, faz-se necessário compreender o desenvolvimento em que ela se encontra, para saber se, de fato, a realização do planejamento proposto proporciona a aquisição de nova aprendizagem, diante a análise das suas possibilidades ou se reforça aquilo que ela já consegue fazer por si só e, que conforme discorrido por Vigotskii (2006), nada lhe acrescenta de novo.

Assim, a importância de conhecer os níveis de desenvolvimento para a realização de propostas pedagógicas enriquecedoras. O nível de desenvolvimento efetivo é aquele observado pelo que a criança é capaz de realizar sem a ajuda de um outro, não necessitando se direcionar ações focadas apenas nesse ponto que a criança já desenvolve com facilidade e que não estaria proporcionando uma nova aprendizagem e a zona de desenvolvimento imediato, definida por Vigotskii (2006), como a busca em conhecer o que essa criança não realiza sozinha, mas é capaz de executar com o auxílio de um outro e que as ações a serem desenvolvidas se direcionam para a possibilidade de

uma nova aprendizagem . Acerca desse outro, embora nesse contexto nos voltemos para a figura do professor, salientamos que este pode ser qualquer sujeito mais experiente que já tenha domínio do conteúdo a ser aprendido. Conhecer esse desenvolvimento se torna muito valioso, à medida que através dele é possível pensar em estratégias que não se voltem apenas para propostas que insistam no desenvolvimento atual e que não proporcionem novos saltos, aprendizagens (MEIRA; FACCI, 2007).

Outro ponto que não podemos deixar de discutir, que também faz parte desse processo e interfere nele, é a pertinência de voltarmos nossa atenção para o ensino brasileiro, que se encontra em uma situação calamitosa, de altos índices de evasão e repetências (SOUZA, 2007).

A partir do ano de 1980, as pesquisas na área da educação mudaram seu foco, antes se direcionavam para aspectos externos e depois deslocaram-se para fatores internos à escola. No entanto, apesar dessas mudanças direcionais, nos atendimentos psicológicos as queixas escolares continuam hegemonicamente focadas nos acontecimentos intrapsíquicos dos alunos e de suas famílias, ausentando assim o papel de grande relevância que a escola tem nesse processo (SOUZA, 2007).

Outro cenário que contribui para tais defasagens do processo educacional é a maneira como são implementadas as políticas públicas na Educação, impostas de uma forma focada no autoritarismo. As mudanças são impostas sem um diálogo efetivo com os agentes que compõem esse espaço, em que tais profissionais são comunicadas sobre como deve ser o andamento do processo educativo, sem que antes tenham um preparo para tais mudanças, usualmente repentinas. O problema está justamente na falta de discussão por parte dos que concretizam tais ações, desconsiderando assim a exposição da opinião de outros e que estes comentem sobre os seus saberes (SOUZA, 2007).

Algo muito recorrente também nas escolas são as mudanças de educadores durante o ano letivo, são altos os índices de troca de professores no decorrer do ano, o que causa uma desorganização com os conteúdos a serem ministrados, fatores esses que também podem ser em parte justificados pelas condições precárias de trabalho, que causam um adoecimento muito frequente nessa parcela de profissionais (SOUZA, 2007).

Uma alternativa para tentar potencializar o espaço de aprendizagem poderia estar voltada para a execução de cursos, oficinas, reuniões fora da unidade escolar; no entanto, o que observamos é um despreparo da escola na organização desses eventos,

ocorrendo uma desorganização, a qual dificulta esse procedimento, gerando um atropelamento da organização e do planejamento da rotina da escola (SOUZA, 2007).

Os baixos salários dos professores são mais um fator que contribui para a produção de um sistema de ensino deficitário. Souza (2007) apresenta ainda uma outra situação observada nas escolas, referente à grade de horários, em que: de um lado temos as escolas públicas, com horários destinados a reuniões semanais com os professores, tempo esse que pode ser remunerado, ocorrendo nos horários de aula, como pode se dar em outros horários; de outro lado, temos as escolas particulares, em que não há um cenário tão oportuno para essas ações.

No entanto, o que se observa nesses horários é a execução de procedimentos que não se direcionam à valorização de discussões favoráveis para a execução de procedimentos de um ensino de qualidade. Esse horário não é aproveitado da maneira como deveria ser, no sentido de ser produtivo para a prática, muitas vezes é visto como um horário de descontração, no qual se discute tudo, menos questões referentes ao processo educativo, ou são usados ainda para realização de um trabalho individual que não tem de fato reflexão. Falta até este momento um apoio técnico para auxiliar esses professores, pois o que se observa é que não há um trabalho de supervisão que poderia ampará-los nesse processo (SOUZA, 2007).

O que observamos ainda é uma paralização desses professores quanto a um aperfeiçoamento, continuidade de seus estudos, não ocorrendo a busca por conhecimentos e informações atualizadas, as quais poderiam levar à reflexão e auxiliar o professor a ensinar com qualidade (SOUZA, 2007).

Uma das reclamações mais frequentes quanto a queixa escolar, tal como anteriormente mencionado, se volta para as dificuldades na alfabetização, justificadas muitas vezes, pelos pais, pelos professores e por alguns psicólogos, como relacionadas a algum problema psicológico. Essas dificuldades se direcionam a vários fatores como: não saber ler, mas conseguir copiar, reconhecer apenas parte do alfabeto, entre outras problemáticas apresentadas. Essas questões nos sinalizam que é preciso voltar nosso olhar também para ineficiência da nossa escola em efetuar sua tarefa de ensinar a ler e a escrever. Esses fatos podem ser observados pelos sistemas nacionais que se voltam para avaliação da Educação Básica (SOUZA, 2007).

O que se tem observado é um crescente número de alunos ditos “copistas”, que copiam da lousa com perfeição o que está escrito, mas que não sabem o significado do

que está sendo copiado, não que essa atividade não seja importante para a fixação do aprendizado, no entanto, ela não pode ser o mecanismo principal de ações pedagógicas, e ainda, ao nosso ver ela pode produzir “ ganhos”, pois a cópia permite que o professor tenha uma atividade que comprove que o conteúdo está sendo de fato realizado e ao mesmo tempo permite que os alunos finjam que estão aprendendo e se “igualem” aos ditos “bons alunos” (SOUZA, 2007).

No entanto, esses procedimentos em parte provocam alguns questionamentos nos professores, que tendem a ver o fracasso dos alunos como sendo também o seu fracasso profissional e pessoal, tendem a questionar suas condições de trabalho, acabando por instaurar uma culpa pelo insucesso do aluno, o que gera um sofrimento, e com a tentativa de se defender desloca esse fator com uma tendência de culpabilizar as famílias e as próprias crianças (SOUZA, 2007).

Como mencionado, os educadores concebem as explicações sobre os fracassos dos alunos atribuindo, geralmente, suas primeiras respostas direcionadas para as famílias, consideradas como desestruturadas, atingidas pelo alcoolismo, desinteressadas pela vida escolar do filho, em que há violência doméstica e uso de drogas (SOUZA, 2007).

Patto (1992) pontua as dificuldades que a escola pública elementar apresenta quando se trata de sua função de escolarizar, nesse cenário em que regularmente as crianças de classes mais pobres são as mais atingidas, em que a má qualidade dos serviços ofertados a elas é justificada por razões externas a própria escola, amparadas em discursos reducionistas, seja pelas dificuldades dos próprios alunos ou da família desestruturada, desajustada em proporcionar um auxílio a essas crianças.

Essa ideia instaurada sobre os fracassos se vincula ainda a outro cenário, ao da nova ordem social partidária instaurada pela Revolução Francesa que propugnava a “igualdade de oportunidade”, que vai ao encontro da intensificação ainda maior da atribuição do não aprender a sujeitos individuais, à medida que os discursos se davam pela ótica do liberalismo. Estereótipos sociais relativos a pobres e não brancos dão destaque à sua inteligência, baseada em explicações e análises desfragmentadas que concebem muitas vezes essa não adaptação como atribuições de um fracasso relativo à desigualdade de raças, no qual o ambiente e as condições em que esses sujeitos viviam eram vistos como naturalizadas (PATTO, 1992).

Essas explicações, atribuições se confirmam, entre outros fatores, na nossa realidade quando nos deparamos com o resultado de algumas pesquisas que tratam sobre as reuniões escolares, em que ao se indagar aos pais sobre a participação nas reuniões escolares de seus filhos, estes informam que, na maioria das vezes, estes eventos não tratam do desenvolvimento escolar de seus filhos, servindo geralmente para abordar aspectos voltados para a higienização das crianças, como a recorrência de piolhos, para apontar as suas falhas e ridicularizá-los na frente de todos, causando desconforto para esses pais, que passam a ver as reuniões como algo desagradável (SOUZA, 2007).

Os cadernos são um dos dispositivos de controle utilizados pela escola, não deixando assim de ser um mecanismo de controle, assim como nos é aludido pela definição foucaultiana. O caderno pode ser visto por um indicativo de que o professor não está desempenhando a função, apontamentos esses que podem ser analisados, por exemplo, por um caderno que não contenha muitas atividades realizadas (SANTOS, 2007).

No entanto, esses recursos são contraditórios se observarmos, por exemplo, o caderno dos alunos copistas, que as vezes estão em período inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, ou ainda nem possuem essa aquisição primária, mas apresentam seus cadernos completos, nos quais reproduzem as atividades com plena perfeição (SANTOS, 2007).

Assim, para tentar sanar essas faltas, é preciso refletir sobre as nossas ações, pensadas não individualmente e sim no coletivo, envolvendo todos os profissionais que fazem parte do âmbito escolar, buscando estratégias para enfrentar as dificuldades encontradas na escola. Nesse sentido, a escola deve ser um lugar que respeita as diferenças e que faz do trabalho coletivo uma oportunidade de compartilhamento de conhecimentos, discussões de estratégias, para tentar lidar com esse foco nas faltas, possibilitando novas formas de atuação no enfrentamento das incertezas (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Em alguns momentos os profissionais que executam os atendimentos podem deparar-se com dúvidas referentes aos comportamentos que não possuem ligações com problemas de ordem orgânica, cognitiva. No entanto, é importante destacar que essa situação não corresponde à maioria dos usuários que apresentam queixas referentes à

escolarização (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Com a tentativa de sanar tais dúvidas, uma alternativa poderia se voltar para supervisão dos casos que permitem discussões, auxílio para execução de estratégias de propostas pedagógicas para o desenvolvimento de ações que possa possibilitar a realização de um trabalho com os alunos com dificuldades no processo de escolarização, tendo assim a possibilidade de reflexão e um olhar de possibilidades sobre esses sujeitos (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

A possibilidade de efetivar esse cenário nos remete à importância dos professores em reconhecer as possibilidades de desenvolvimento das crianças e não focar naquilo que elas não conseguem realizar, para que seja possível desenvolver a aprendizagem, encontrando caminhos que sejam direcionados para a formação do desenvolvimento e para uma educação de qualidade (SOUZA, 2013).

Com o objetivo de sanar esse movimento, tendência dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar, pode se voltar entre outras possibilidades para a realização de um trabalho com os professores a fim de que eles se tornem mais seguros e autônomos para lidarem com essas queixas, ou melhor para que elas não se tornem necessárias o que possibilitaria uma diminuição nos encaminhamentos (SOUZA, 2007).

Essa reflexão sobre o trabalho desenvolvido é de extrema importância visto que a primeira ação, em geral, ao se deparar com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade é a busca pela correção dos comportamentos e, nesse sentido, a medicalização da criança estaria totalmente de acordo com aquilo que se espera para resolução do problema, ou seja, seria uma resolução do problema muito mais para o professor do que para o aluno em si, pois o primeiro teria mais tranquilidade em não ter que lidar com a desordem dentro da sala de aula (SANTOS; TULESKI; FRANCO, 2016).

Seguindo essa perspectiva, é preciso repensar esse modelo do processo educativo instaurado para que a avaliação da aprendizagem se volte para um contexto mais amplo e não focalize uma posição excludente, valorizando assim os alunos tidos como melhores em detrimento aos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, os quais muitas vezes são apontados e condenados, uma vez que esse procedimento se centra na avaliação voltada para as notas ao invés de considerar a

aprendizagem em si, isto é, a apropriação do conhecimento (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

No próximo tópico apresentamos a importância do psicólogo no processo educativo para a não rotulação da criança.

1.3 O papel do psicólogo para a não redução dos problemas escolares a fenômenos psicopatológicos

Para uma melhor compreensão do papel do psicólogo no processo educativo é necessário aprofundarmos o processo de patologização da aprendizagem que vem se expandindo rapidamente. Os pais geralmente recebem esse processo como sendo uma fatalidade, enquanto os professores demonstram estarem aliviados, pois ocorre um desvio de responsabilidade, em que se atribui ao aluno a culpa por não aprender (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

É importante compreendermos esse processo de patologização que tem ocorrido na educação, o qual apresenta uma tendência ao reducionismo biológico, cujas ocorrências do sujeito individualizado ou de determinados grupos são baseadas em explicações unicamente individuais, o que acaba por desconsiderar a complexibilidade que engloba a constituição do sujeito e os determinantes para essa realidade, como os aspectos políticos e pedagógicos do fracasso escolar. Isso direciona para uma isenção de responsabilidade da instituição social e do sistema social, sendo colocada a encargo unicamente no próprio indivíduo em relação a sua vida, ao considerado sucesso ou fracasso (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012).

Compreendemos, deste modo, como uma negação dos direitos da criança à educação, uma vez que as circunstâncias acabam por criar mecanismos para excluí-la desse sistema, seja pela não elaboração de estratégias educacionais que possam auxiliá-las nas dificuldades de escolarização, por considerá-las incapazes de aprender, seja por rótulos com discursos baseados em explicações biológicas ou estereótipos sociais.

No entanto, o Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade (2015, p.16) remete-nos a um ponto importante:

Vale lembrar que a saúde não é, nem deve ser, a única responsável por lidar com a saúde e com a vida de seus usuários, ainda mais quando as questões que suscitam a procura de cuidados passam por necessidades relativas à educação, aos direitos e à vida em sociedade, sendo

relevante a busca de parcerias e trabalhos em rede com outros setores, tanto para o compartilhamento de conhecimentos e instrumentos de ação como de responsabilidades.

Esse trecho nos convida a discutir acerca da importância de se refletir o modo como realizamos nossa investigação da queixa apresentada, não excluindo desse processo a investigação do espaço em que essas queixas são constituídas, bem como a atenção, cuidado na realização de um laudo que não confirme e rotule os comportamentos considerados desviantes como sendo atribuídos unicamente ao próprio aluno. É preciso questionar esse encaminhamento, compreender o motivo que está envolvido nessa necessidade de auxílio. Para Souza (2007, p. 55) “não questionar a origem do encaminhamento, não considerá-la na prática de atendimento, apesar das melhores intenções que possam ter os psicólogos, é participar do processo de exclusão escolar de nossas crianças e adolescentes”.

Essa reflexão se torna ainda mais relevante para se pensar a realização de um movimento com atribuições dessas queixas a um reducionismo do sujeito, composto por explicações individuais que transmite a ideia de que as circunstâncias que configuram o sujeito não produzem nenhum efeito sobre ele. Os aspectos sociais, políticos, sua história de vida, tudo estaria voltado para o sujeito individual, o qual agora é culpabilizado (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Essa tendência em atribuir questões de origem social a questões médicas, à culpabilização do sujeito, é conhecida pelo termo de medicalização. As autoras Collares e Moysés (2012 apud MEIRA, 2012, p. 25) definem esse termo como sendo:

O processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista.

Nesse deslocamento das questões sociais para as biológicas, observamos que os sintomas advindos dos âmbitos social e político ganham outras dimensões, em que os aspectos relativos a uma vida normal são transformados em doenças que necessitam ser diagnosticadas (MEIRA, 2012). Esse fato ocasiona na nossa realidade uma epidemia de diagnósticos que se direcionam para uma epidemia também de “tratamentos”, que em muitos casos são equivocados e não se voltam, necessariamente, para a resolução dos

problemas de comportamento que acabam sendo alimentados pelas indústrias farmacêuticas, que têm grandes ganhos financeiros nesse processo.

Essa epidemia diagnóstica pode ser confirmada, entre outros fatores, pelo aumento de consumo do medicamento metilfenidato, um psicoestimulante utilizado no tratamento do TDAH, que promove um aumento da atenção e do controle da impulsividade na criança. O Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC), monitor do mercado de medicamentos e substâncias controladas utilizado pela ANVISA para tomada de decisões, nos aponta mediante o boletim de farmacoepidemiologia um aumento no Brasil de 2009 a 2011 de quase 75% em criança de 6 a 16 anos que usam esse fármaco (BRASIL, 2013²).

Esses dados indicam uma tendência no crescente uso dessa substância no Brasil e nos advertem ainda para a propagação do seu uso em alguns casos de forma equivocada, pois segundo a pesquisa, vem sendo utilizada como “a droga da obediência” e colocada como sendo o instrumento para a melhoria do desempenho da criança (BRASIL, 2013).

Entendemos a importância do medicamento para o tratamento de diversas doenças, e nossa intenção aqui não é criticar a medicação, compreendida segundo a Anvisa (2015, s/p) como “Todo produto farmacêutico, tecnicamente obtido ou elaborado, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico”. Tampouco temos a pretensão de anular o elemento as doenças dos comportamentos humanos, mas alertar para questões que envolvem a subjetividade humana, os problemas da realidade. A tendência de transformar esses fatores sociais em sintomas de doenças e relacionados exclusivamente a aspectos orgânicos, desconsiderando totalmente o contexto concreto, configura o processo que relatamos acima de medicalização em que se coloca essas questões não médicas, de origem social, em questões médicas (MEIRA, 2012).

O nosso próprio referencial teórico, a Psicologia Histórico-Cultural, nos adverte que o ser biológico é a primeira condição para que o sujeito se direcione ao que configura ser humano. Porém, para que de fato aconteça a humanização, para que ela se concretize, é preciso o contato com o mundo objetivo e humanizado mediante a relação

² Esse levantamento de dados foi o mais recente encontrado durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

com os outros homens, e a aquisição/apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade (MEIRA, 2012).

Todo esse processo, sem dúvida, têm ganhos financeiros, como citamos o caso das indústrias farmacêuticas, que com esse atual cenário de altos índices de medicalização segue um direcionamento no qual ao invés de se produzirem remédios para as doenças, tentam fazer a direção oposta, fabricar doenças para a produção de remédios. Para tentar enfrentarmos tais fenômenos, deveríamos desenvolver entre outros fatores o fortalecimento das políticas públicas na educação, evitando assim um olhar que se centre na medicalização dos jovens e crianças (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Essa busca pelo diagnóstico leva a outro direcionamento, como já destacamos anteriormente, o do tratamento, que em muitos casos é equivocado, ocasionando danos à saúde do paciente. Por outro lado, como acabamos de citar, há ganhos econômicos nesses procedimentos; as indústrias farmacêuticas, que cada vez mais investem em ações que tendem a se colocar como sendo uma potência capaz de solucionar todos os problemas advindos do próprio comportamento humano, são as que mais lucram com esse tratamento (MEIRA, 2012).

Como uma tentativa de amenizar essa crescente medicalização, é preciso refletir sobre a formação dos profissionais da saúde, tentar compreender a concepção que eles têm acerca dessa temática, analisando suas práticas para que então possam ser repensadas. Talvez essa postura seja possibilitada se iniciarmos uma reflexão não só com os profissionais atuantes, mas também mediante um acompanhamento ainda nos cursos de serviços de saúde (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

É necessário desviar nossos olhares do foco de sujeitos “decifradores” e direcionarmos para uma visão mais abrangente que se volte para o processo em sua forma mais ampla, considerando o funcionamento das dimensões social, econômico, político, institucional, entre outros fatores, seguindo assim um olhar que possibilite a desindividualização (SARAIVA, 2007).

Para tentarmos alcançar esse olhar mais abrangente sobre as queixas que nos chegam, é preciso também ampliar nossa visão acerca do fenômeno analisado, considerando-o em sua faceta dimensional. Assim, Machado (1999 apud SARAIVA, 2007, p.76), nos revela que:

O conceito de queixa escolar, por exemplo, nos convida a avaliar (necessariamente) sua produção histórica, coletiva, o que implica em buscarmos o quanto é possível alterarmos essa produção, afetando os fenômenos nos quais ela vai se viabilizando, dominando. Nosso objeto passa a não ser mais a criança, suas dificuldades, suas deficiências, mas sim o território no qual se dá esta produção; interviremos, então, sobre os fenômenos.

Perante o exposto, fica evidente a importância de analisar o sujeito em sua totalidade, visto que, em nosso contexto existe uma tendência em buscar inúmeras justificativas para uma explicação dos comportamentos sociais concebidos como desviantes por parte de crianças e adolescentes. Tais justificativas são geralmente direcionadas a fatores externos como sendo comuns à culpabilização, que se volta para aspectos referentes as famílias, sendo estas consideradas como desestruturadas, ausentes, problemáticas (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Essa caracterização da família denominada “problemática” é concretizada perante modelos de uma família supostamente “estruturada”, padrões estabelecidos a partir de uma ótica burguesa, que se distancia e muito da nossa realidade. Os padrões de família expostos pela mídia, de fato se distanciam do caráter multifacetado daquelas existentes na realidade, levando crianças e adolescentes a acreditarem que há algo errado em seus lares (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015).

Portanto, numa tentativa de evitar que investigações equivocadas sejam realizadas, é essencial desenvolver abordagens que consideram o meio social do indivíduo e que não foquem apenas em um sujeito individual. Para superar tais lacunas, é preciso realizar uma intervenção na qual a escola esteja incluída, que se volte para questões que considerem os aspectos do âmbito escolar e que interferem no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2007).

Deve-se considerar que o ambiente de investigação não pode se restringir ao âmbito familiar, mas incluir um vasto campo, como as instituições que têm papéis fundamentais no desenvolvimento do psiquismo. Nesse sentido, a escola também faz parte desse processo, pois pode realizar a função estruturante da subjetividade, tornando-se um importante local de investigação e intervenção do psicólogo (SOUZA, 2007).

O psicólogo se vê, perante as exigências técnicas da escola, tentando entender em que o seu trabalho estaria relacionado com a identificação desses problemas psicológicos, buscando assim solucioná-los. Esses problemas nos levam a acreditar que são individuais, particulares de cada sujeito, mas cabe ao psicólogo não atender os inúmeros pedidos que lhe são impostos como técnicos. É preciso analisar e conhecer a legitimidade do sofrimento do sujeito, das suas queixas, realizar estratégias que ampliem a compreensão dos fenômenos, entender que não se trata de consertar a criança, seus pais ou o espaço em que essas situações se originam, mas trata-se de uma tentativa de compreender sobre a própria experiência de todo um conjunto que envolve esse sujeito (ANGELUCCI; LINS, 2007).

Deste modo, nosso desafio é entender que algumas exigências chegam até nós para “consertar” certos sujeitos, mas o nosso papel é de não reduzir os problemas escolares a um fenômeno psicopatológico. Devemos buscar o diálogo com a escola, realizar um trabalho em conjunto que envolva a criança, seus pais e a própria instituição, mesmo que esta última não tenha efetuado nenhuma demanda, nem mesmo tenha sido a responsável por levar esse sujeito ao atendimento. Ao realizar esse procedimento de conceder a fala a cada um dos participantes dessa situação, estamos dando lugar à dimensão política do fenômeno do fracasso escolar e da intervenção psicológica (ANGELUCCI, 2007). Essa ideia nos é confirmada por Angelucci (2007, p.379):

Há hoje uma série de problemas que precisam ser repensados e solucionados na área da educação, tais como: deficiência na formação dos professores, as más condições de funcionamento das escolas, a maneira autoritária como foram implantadas políticas públicas como a progressão continuada e a educação inclusiva, a humilhação social que sofrem as crianças pobres no cotidiano escolar, o preconceito e a indisciplina na escola. São funcionamentos escolares que acabam se refletindo na existência de grande quantidade de crianças com dificuldades em aprender a ler/ escrever, em permanecer atentas e motivadas nas atividades escolares e, o mais alarmante, crianças estigmatizadas como indivíduos que não têm condições de aprender.

Os reflexos do crescimento desses problemas são observados no aumento dos números de crianças encaminhadas pela escola para os atendimentos clínicos em Psicologia, encaminhamentos realizados perante comportamentos vistos como desviantes do padrão socialmente aceito para as crianças. Essas queixas comumente

ficam mais visíveis no início da escolarização e são atribuídas a dificuldades na organização da sala de aula, dificuldades nas leituras/escrita e problemas de comportamentos de uma forma geral (LEANDRINI; SARETTA, 2007).

É preciso refletir sobre o modelo de atendimento clínico tradicional, que tende a centrar a queixa escolar no indivíduo, desconsiderando que ele é constituído por aspectos que envolvem questões sociais, institucionais e políticas. A análise desconfigurada tende a culpabilizar a criança e no máximo se estende à família (BRAUNSTEIN, 2007).

Essa ponderação nos permite observar, ainda, outro fator considerado como um problema do grande número de crianças encaminhadas, a utilização desenfreada do uso de medicações, colocadas como a solução para a problemática da humanidade. Muitos medicamentos são utilizados para transtornos que ainda não têm uma comprovação definida de sua origem, como o TDAH. Frequentemente, um dos medicamentos mais utilizado para o tratamento desse transtorno é a Ritalina®. As informações técnicas apresentadas na bula nos apontam sobre as considerações especiais do diagnóstico de TDAH em criança, mencionando que a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida e não há teste diagnóstico específico (RITALINA®, 2010). A indicação dessa medicação é recomendada na bula para crianças a partir de 6 anos de idade, em sua descrição são apontados os efeitos hematológicos que demonstram que os dados a longo prazo de segurança e eficácia da medicação não são conhecidos.

Assim, outro aspecto que carece de reflexão é a utilização desse tipo de medicação, uma vez que essa difusão de patologias é efetuada, regularmente, por diagnósticos imprecisos e com grande potencial para rotular crianças geralmente normais, mas que em função dessas rotulagens passam a serem vistas, psicologicamente, como doentes, o que dentre outros fatores atinge suas autoestimas (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Nesse sentido, precisamos discutir sobre a necessidade de diagnóstico de crianças no contexto educacional, que tende a realizar encaminhamentos quando o comportamento delas é considerado inapropriado, resultando na utilização dessas medicações. Precisamos questionar essa excessiva necessidade de rotular, pois, como é apontado na bula desse remédio, ainda não temos o conhecimento do que esse e outros tipos de fármacos podem realizar a longo prazo no organismo do sujeito, bem como a possibilidade de dependência química dele.

Esses dados nos chamam a atenção, para além disso, com relação a idade mínima para ingestão desses medicamentos que, usualmente, se dá a partir de 6 anos de idade. Será uma mera consciência ou pode estar relacionado justamente ao período de escolarização, em que ocorre a passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, que corresponde exatamente ao período que a criança tem que se adaptar a novas exigências, adotar um comportamento que até então não lhe era exigido.

Esse ponto nos faz pensar se essas mudanças ocorridas com a criança são levadas em consideração ou são apenas visualizadas como maus comportamentos, desajustes próprios do sujeito. Desta feita, acreditamos ser de extrema importância problematizar esses temas, por compreendermos a relevância de se considerar o sujeito como um todo, de considerar a criança em sua forma integral e não isolada, uma vez que essa última tende a receber um olhar distorcido, desqualificado e que, geralmente, parte do princípio de que as falhas estão presentes unicamente nos sujeitos concebidos como problemáticos e que lhe são próprias.

Nessa perspectiva, é preciso nos atentarmos para os pedidos de ajuda direcionados a diagnósticos que muitas vezes estão voltados para o cessamento da angústia dos profissionais de educação, no qual uma vez constatados é possível efetuar identificações do porquê não ocorre o aprender em determinado sujeito (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Necessitamos, assim, observar e analisar essas queixas escolares que nos são apresentadas de forma isolada, em que em cada momento um é culpado, seja o aluno, a família, o professor e suas relações constituintes. Ou seja, não se tem uma visão ampla, não se pensam essas constituições em uma análise contextualizada. Assim, esses apontamentos nos convidam a pensar em ações que tendam a superar essas questões, como: a formação profissional, em uma perspectiva crítica que tenha de fato o comprometimento com o processo de humanização; com essa ampliação de concepções dos psicólogos para que ocorra a superação de uma visão exclusivamente clínica para lidar com a queixa/ fracasso escolar; que considere uma visão mais ampla do sujeito, que não se volte para a atribuição de um problema como sendo individual e não busque culpados para fenômenos que são de grande complexidade (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015).

Notamos uma falta de análise crítica referente às questões que ocorrem na educação, em relação aos contextos sociais que lhe determinam, ou seja, acontece uma

desconexão do espaço em que ocorre essas consideradas problemáticas com a realidade na qual o sujeito está inserido e que pode ter interferência diretamente nesse processo de aprender ou não. Esse olhar desconectado da realidade pode fazer com que muitas crianças, sem algum problema neurológico de fato, sejam acometidas com rótulos de crianças problema (MEIRA, 2012).

Para que essas atribuições estereotipadas sobre o sujeito sejam evitadas, é preciso repensarmos nossa prática e as atividades que desenvolvemos, para que, de fato, tenham um sentido e possibilitem a apropriação de novos conhecimentos. Sendo assim, o papel dos professores, como mediadores nesse processo, é de extrema importância, sendo capaz de evitar contradições que se direcionam para encaminhamentos desnecessários e que só podem ser evitadas quando o olhar lançado sobre esse sujeito é um olhar de possibilidades (MEIRA, 2012).

Podemos compreender essa questão, por exemplo, ao entendermos a atenção, uma das queixas muito presentes nesse não aprender, como uma função psicológica que deve ser construída nesse campo educativo, sendo o seu desenvolvimento ligado diretamente aos mediadores culturais oferecidos pelos adultos. Nesse sentido, não podemos esperar que a criança seja naturalmente atenta na escola, uma vez que precisamos criar estratégias para que ela possa desenvolver essa atenção, a consciência sobre seu comportamento no processo de apropriação dos conhecimentos (MEIRA, 2012).

Ressaltados esses pontos, podemos aludir que a medicalização geralmente se direciona ao processo de patologização dos problemas educacionais e está sendo uma justificativa para a exclusão de alunos, que permanecem na escola, mas não se apropriam, de fato, dos conteúdos (MEIRA, 2012).

1.4 A educação de fato cumpre o papel que lhe é atribuído?

Quando voltamos nossa atenção para a questão das escolas nos deparamos com vários pontos que precisam ser refletidos, tais como: qual seria de fato a função da escola? A escola consegue executar esse papel e possibilita as constituições para esse processo? (LEITE, 2007). Em um primeiro momento, tais questionamentos nos fazem pensar se a escola, em especial a pública, tem condições de colaborar na formação de sujeitos críticos e transformadores, sendo esse um de seus nortes.

Esse questionamento é multifacetado, uma vez que se desdobra em vários direcionamentos e indagações. Para começarmos a pensar essas questões é preciso levar em consideração que a política educacional se coloca “neutra” em termos de inserção de ideias teóricas, no sentido que ela está em conjunto com uma concepção de homem e de mundo, sendo ainda um reflexo dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais de uma dada sociedade (LEITE, 2007).

Existem várias concepções para avaliarmos o papel da escola, dentre essas, a que a compreende como sendo a transmissora dos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. No entanto, é preciso ponderarmos se a escola e os profissionais que nela trabalham propiciam, de fato, essa aquisição para os alunos, questões que nos remetem à política educacional brasileira. Ao nos debruçarmos sobre esses fatos, encontramos aspectos agravantes, entre eles o fato de que somos regidos por uma dualidade no ensino: de um lado, uma escola de boa qualidade, direcionada a alunos de classes dominantes e, de outro lado, uma escola de pior qualidade, direcionada aos alunos mais pobres (LEITE, 2007).

Outra questão que merece nossa discussão se volta para o fato da educação estar diretamente ligada aos fatos históricos e sociais instaurados em cada época da nossa sociedade. Observamos que, a educação é usada como um mecanismo para suprir as necessidades vigentes do mercado. Então, à medida que o setor industrial vai se desenvolvendo, ocorre também a exigência de determinado perfil profissional em que a educação é colocada como tendo esse papel de adequar o sujeito para essa realidade, “moldar” o sujeito para atingir essas exigências. Nesse ponto fica a questão: a educação está a serviço de quê/de quem? Qual de fato está sendo seu papel? Ela realmente tem a função de formar sujeitos críticos? (LEITE, 2007).

Essa visão de mercado é favorecida, em 1990, mediante as ideias difundidas pelo neoliberalismo que, instaura o pensamento de que a educação é um dos principais instrumentos para conter a pobreza, desde que seja direcionada para o mercado (LEITE, 2007). Nesse ponto, existem grandes contradições: se a educação é colocada como sendo uma solução para a pobreza, a salvadora da pátria, esses sujeitos têm condições para alcançá-la de forma igualitária e com qualidade? Podemos ir um pouco além e refletir: o Estado proporciona condições dignas de trabalho para os professores? O que vemos são baixos salários, professores doentes e uma exigência de competências em contradição com a recomendação de haver mais alunos nas classes (LEITE, 2007).

Nesse sentido, precisamos pensar em possibilidades de mudanças concretas da nossa realidade brasileira, pensar em propostas que permitam a formação desses profissionais, pontuando como de fundamental relevância ações que possibilite a formação inicial e continuada de profissionais, envolvendo discussões relacionadas ao fracasso escolar. Acreditamos que um respaldo teórico crítico, socialmente comprometido, pode auxiliar os profissionais em uma construção contextualizada com relação às dimensões em que se configuram as dificuldades no processo de escolarização, sendo uma tentativa de amenizar um olhar fragmentado sobre os alunos (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012).

Podemos pensar que cabe a estes psicólogos, profissionais solicitados a atenderem as demandas das queixas escolares, a compreensão da história do processo educacional, é relevante entender esse espaço como um ambiente que possibilite uma formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. Deste modo, para essa inserção no contexto escolar é necessário realizar um trabalho em conjunto com os profissionais que atuam nesse âmbito educacional e que são comprometidos com essa escola democrática (LEITE, 2007).

Com a tentativa de sanar os altos índices de reprovação e defasagem/série/idade e evasão, a Progressiva Continuada foi sendo implantada como uma possível solução para tentar resolver o fracasso do qual a escola se ausenta. Deste modo, nesse sistema, o ensino é organizado em ciclos, sendo proibida a retenção de alunos, exceto em caso de faltas. Essa implementação se dispõe a solucionar um problema que é histórico, os ditos mecanismos de exclusão que se materializam no interior da escola (VIÉGAS, 2007).

Entender como esse sistema se desenvolve é primordial para a compreensão de como se procede a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, é de grande relevância que o psicólogo conheça a forma de organização desse regime, conheça o contexto da escola no qual o aluno está inserido, bem como a política educacional que rege seu funcionamento, uma vez que essa política produz impactos diretamente nesse processo de escolarização (VIÉGAS, 2007).

A proposta desse sistema objetiva garantir acesso e permanência das crianças, em idade e série própria, na escola, regulando assim o fluxo do aluno, acreditando garantir a melhoria geral do ensino. No entanto, tais objetivos nos parecem contraditórios, esse fato nos é apresentado pelas visões das professoras a partir da pesquisa de Viégas quando se referem a essas ocorrências, ao afirmarem acreditar que

essa implementação teria um ganho que seria econômico e que não estava se preocupando efetivamente com o desenvolvimento do aluno. Outro aspecto de crítica desse sistema se relaciona ao fato de os alunos não serem reprovados, o que acaba causando em muitos deles um desinteresse pela escola, resultando em indisciplina e, conseqüentemente, na queda no rendimento escolar (VIÉGAS, 2007).

Na pesquisa de Viégas (2007), a autora aponta que as professoras em seus discursos afirmaram, ainda, que pela implementação dessa Progressão Continuada, os alunos alcançavam a série em que deveriam estar conforme suas idades, no entanto, não conseguiam alcançar o ritmo que a série em questão exigia. Analisando tais aspectos, nos parece contraditório o que essa implementação propunha com o que de fato ocorria no seu desenvolvimento, uma vez que esse sistema buscava em sua base incluir o sujeito, evitando sua evasão, mas na prática, produzia exatamente o efeito oposto, uma vez que esses alunos não conseguiam acompanhar sua turma.

O aluno era de fato excluído não apenas do seu contexto escolar, mas essa exclusão ocorria também no contexto social, uma vez que a não alfabetização o excluía das relações sociais, bem como produzia nos dois casos um sentimento de impotência de mão dupla, tanto em relação aos professores que são apontados por não saberem ensinar/alfabetizar, como referente ao próprio aluno. Ainda é atribuída aos alunos e suas famílias uma culpabilidade, assim o sistema educativo vai se desenvolvendo como um sistema voltado não para a inclusão e sim para uma estrutura excludente. Nesse sentido, podemos afirmar que essa Progressão Continuada tem uma ampla relação com as chamadas dificuldades de aprendizagem (VIÉGAS, 2007).

É importante ainda destacarmos alguns apontamentos quanto à legislação, que nos aponta um direcionamento diante o imperativo de que todos têm o direito à educação e que a sua matrícula é uma obrigação, regido de punições caso ocorra o contrário. É destacada a importância dos psicólogos nesse espaço, como se as crianças só pudessem se beneficiar da escola se esse acompanhamento fosse realizado por especialistas. Essa necessidade de se ter o especialista é pontuada como algo natural, em que os pais procuram os serviços psicológicos como exigência da escola para a manutenção na escola dos seus filhos considerados “especiais” (ANGELUCCI; LINS, 2007).

Para entendermos esse processo se faz necessário a conceituação do que seria socialização. Angelucci e Lins (2007, p.337, destaque dos autores) afirmam que:

Socializar-se então, nem de longe equivale à simples presença do aluno no fundo da classe ou em alguns poucos momentos de recreação, embora seja esta a maneira mais comum como se tem entendido o valor da escola para certas crianças, que -atentem, por favor- são chamadas de “caso de inclusão”.

Esse fato nos faz pensar sobre o discurso ideológico que busca a imposição “incluir a todos”, temos que debater sobre o que, realmente, acontece na prática, pensar que incluir não seria apenas a presença em sala de aula, sem que ocorra uma produção de conhecimento, daí a reflexão se de fato a palavra certa seria incluir ou excluir? (ANGELUCCI; LINS, 2007).

Esse acontecimento nos é evidenciado na prática pedagógica quando os educadores se encontram frente a crianças com alguma deficiência e seus comportamentos são apontados como características individuais, o que de certa maneira remete a uma facilidade em lidar, haja vista que a justificativa para o não desempenho desse aluno está “fora” do alcance do professor. A existência dessas diferenças é atribuída à escola, apontada como sendo incapaz de lidar com essas demandas, o que se confirma ainda pelos próprios educadores que se dizem despreparados para atender essas crianças (ANGELUCCI; LINS, 2007).

Outro agravante que nos coloca em posição de questionar, em relação ao cumprimento ou não do papel da educação, se direciona para o sentido que o dito “fracasso” e “sucesso” escolar é formulado em nossa sociedade, em que podemos compreendê-lo perante uma variação histórica. Lahire (1997, p. 54) esclarece que essas variações se instauram: “Em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exigem novas ou maiores qualificações, etc.”.

Essa questão nos permite problematizar: a educação realmente está inclinada para a transmissão de um conhecimento socialmente produzidos e acumulado, voltando-se para uma formação crítica? Discussões essas que nos colocam em posição de interrogações que se iniciam desde o título desse tópico, justamente por nos posicionar em um lugar de indagação sobre o movimento que o processo educativo tende a percorrer. Indagamos ainda: se o fracasso ou sucesso escolar é balanceado pelo que se busca dos sujeitos no mercado de trabalho, não acabamos por excluir aqueles alunos que não se encaixam nessa padronização, nesse ideal de sujeitos buscado pelos interesses de

mercado? Deixamos aqui essas e outras pontuações como uma forma de refletir sobre o que está sendo constituído nesse espaço educacional.

Assim, finalizamos este capítulo com uma breve reflexão acerca do subtítulo que inaugurou o mesmo “A educação de fato cumpre o papel que lhe é atribuído?”. As discussões no desenvolvimento do trabalho nos permitiram refletir um pouco sobre essas questões, não queremos aqui apontar para uma resposta conclusiva sobre a temática, até porque ela abarca uma multiplicidade de fatores que podem proporcionar diferentes visões.

Perante nossas discussões, abarcadas pelo nosso referencial teórico, destacamos que a educação deixa muitas lacunas em seu papel de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Podemos perceber, entre outros fatores, no tocante às propostas pedagógicas, que elas comumente são elaboradas sem considerar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, partindo de um pressuposto de que o desenvolvimento se procede de maneira igualitária para todos. Nota-se, assim, que esse direcionamento se figura como uma forma de exclusão desses alunos do processo educacional, uma vez que muitos são acometidos pela rotulação do aluno que não consegue aprender o que ocasiona entre outros fatores para uma desvinculação da escola ou continua inseridos, apenas como corpos presentes, negligenciando os conhecimentos científicos.

Destarte, é de grande relevância a organização do ensino de forma que sejam elaboradas propostas que efetivamente produzam um sentido para cada sujeito, que possibilitem a atenção para a atividade apresentada, assim essa aprendizagem necessita ocupar um lugar na vida real do sujeito, estar conectada com seus motivos pessoais para que não seja apenas reprodutiva e esvaziada, mas cumpra o papel que a educação se dispõe a estabelecer (ASBAHR, 2011).

No próximo capítulo apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, com destaque nos passos que percorremos para o desenvolvimento deste trabalho.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, realizamos uma exposição do percurso da pesquisa, ressaltando em um primeiro momento as motivações para o seu desenvolvimento, bem como os caminhos realizados para a escolha do referencial teórico, do método e dos direcionamentos que esses foram nos proporcionando. As inquietações, possibilitadas mediante o contato com a realidade prática do campo educacional na participação em projetos e estágios, nos colocaram em uma posição de questionamento e de inconformidade, o que nos levou à tentativa de compreensão da motivação, do porquê ser tão frequente o direcionamento dos alunos com queixa escolar para os especialistas, buscando entender os critérios que eram atribuídos a essas queixas.

Esse direcionamento era muito visível na realidade escolar e nos causava certa inquietação, uma vez que um número significativo desses alunos com comportamento visto como inadequado era direcionada aos profissionais considerados aptos para solucionar os seus “problemas”, sendo que grande parte deles eram medicalizada. O não aprender passava a ser justificado pela patologia atribuída, reduzindo assim o sujeito especificamente ao biológico e desconsiderando-o como um ser também social.

Esse conflito provocou uma necessidade de nos debruçar mas sobre os estudos do referencial teórico para melhor compreender a temática, buscando uma abordagem teórica que não desvalorizasse o homem como um ser histórico e que considerasse sua constituição pelo meio social e cultural, não sendo assim compreendido como sujeito que tivesse que ter o mesmo ritmo de desenvolvimento.

Assim, em nossa pesquisa procuramos entender o que motiva o encaminhamento desses alunos a outros profissionais, no nosso caso específico ao Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, onde nossos dados foram coletados.

Cabe ressaltar que nossa pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI-Centro de estudos Aplicados em Psicologia³”, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética (Anexo A).

³ Esse projeto tem como objetivo problematizar a demanda da queixa escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia- CEAPSI da UFG/ Regional Catalão, visando realizar projetos de pesquisa e extensão que tenham como foco a criança encaminhada ao CEAPSI com queixa escolar decorrente dos processos de ensino/aprendizagem nas escolas. Para tanto, utiliza-se o espaço do CEAPSI para o

Assim, entramos em contato com a atual coordenadora do CEAPSI para a aprovação e explicação do desenvolvimento da pesquisa nesse espaço. Após seu consentimento, começamos a realização de uma separação dos prontuários de acordo com o nosso período de análise, a saber: de 2012 a 2016, demarcação escolhida de forma aleatória diante das disponibilidades dos prontuários, no entanto essa escolha se pautou em uma demarcação embasada na proximidade com os primeiros anos de início dos atendimentos realizados na instituição até um período que pudéssemos abarcar o contato com todas as informações dos casos já finalizados. É relevante pontuarmos ainda que o curso de Psicologia da UFG/ Regional Catalão se iniciou em 2007 e os atendimentos clínicos efetivos passaram a ser realizados no segundo semestre do ano de 2010. A seguir apresentamos o caminho percorrido na pesquisa para a construção desses dados.

2.1 O caminho da pesquisa e sua relevância

A nossa trajetória metodológica possibilitou demarcar nosso referencial teórico bem como a delimitação de métodos de investigação para a compreensão dos fenômenos que se voltaram para aspectos relacionados ao âmbito educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, abordagem que nos permite compreender os fenômenos de uma forma mais ampla, considerando o sujeito em sua forma concreta e integrado com sua realidade social, levando em consideração a singularidade de cada ser.

Em um primeiro momento, o nosso percurso metodológico se concentrou em uma revisão bibliográfica em livros e bases de dados (SciELO e BDTD), buscando por artigos e dissertações que se relacionavam com a temática, tentando realizar o aprofundamento nesse mergulho teórico e um levantamento bibliográfico para uma melhor aproximação com o nosso objeto investigativo.

O intuito era identificar as produções acadêmicas que estavam sendo publicadas sobre as questões que permeiam a queixa escolar e o processo de medicalização, para que pudéssemos assim ter um conhecimento sobre o que estava sendo estudado e em que passos a nossa pesquisa poderia caminhar.

atendimento de crianças que, após a triagem, são diagnosticadas com questões relativas ao espaço escolar, ou seja, têm a queixa escolar como diagnóstico.

Obtivemos esse cuidado por acreditar que a simples investigação não deveria se sustentar em si mesma, sendo necessário se ter um propósito que possibilitasse transformação. Fernández (2007, p. 118) nos confirma essa importância ao mencionar que: “Investigar no es reproducir lo que hay, no es una simple justificación de las condiciones actuales, sino que es la invitación a descubrir las insuficiencias de las mismas, para superarlas y transformarlas.”

Para realizar a investigação, *a priori*, realizamos uma pesquisa sobre a temática na SciELO e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ⁴ no período de 2012 a 2016, utilizando as palavras-chave: *i*) Queixa escolar e Medicalização; *ii*) Queixa escolar e criança; *iii*) Queixa escolar e Teoria Histórico Cultural; *iv*) Queixa escolar e Psicologia Histórico Cultural; *v*) Queixa escolar e Encaminhamento; *vi*) Queixa escolar e Psicologia escolar; *vii*) Queixa escolar e Psicologia Educacional; *viii*) Medicalização e Psicologia Escolar; *ix*) Medicalização e Psicologia Educacional e; *x*) Psicologia escolar e educacional e a queixa escolar.

Na tabela 1 apresentamos os resultados dos trabalhos encontrados na SciELO, referentes às palavras-chave utilizadas.

Tabela 1- Levantamento bibliográfico SciELO

Palavras-chave	Quantidade
Queixa escolar e Medicalização	0
Queixa escolar e criança	5
Queixa escolar e Teoria Histórico Cultural	0
Queixa escolar e Psicologia Histórico Cultural	2
Queixa escolar e Encaminhamento	2
Queixa escolar e Psicologia escolar	14
Queixa escolar e Psicologia Educacional	9
Medicalização e Psicologia Escolar	12
Medicalização e Psicologia Educacional	9
Psicologia escolar e educacional e a queixa escolar	8
TOTAL	61

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados do SciELO.

⁴ Cabe ressaltar que a busca utilizando palavras-chave apresenta limitações, pois não abarca todos os trabalhos, haja visto que alguns podem ser acessados por outro tipo de descritor e banco de dados.

Como já mencionado, utilizamos também o levantamento no BTDT. Na tabela 2, apresentamos esses resultados:

Tabela 2 - Levantamento bibliográfico BTDT

Descritores	Quantidade
Queixa escolar e Medicalização	10
Queixa escolar e criança	61
Queixa escolar e Teoria Histórico Cultural	1
Queixa escolar e Psicologia Histórico Cultural	6
Queixa escolar e Encaminhamento	13
Queixa escolar e Psicologia escolar	36
Queixa escolar e Psicologia Educacional	11
Medicalização e Psicologia Escolar	18
Medicalização e Psicologia Educacional	12
Psicologia escolar e educacional e a queixa escolar	11
TOTAL	179

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados do BDTB.

Para que pudéssemos ter uma visão mais ampliada em relação às produções que estavam sendo publicadas, realizamos o cruzamento dos dados das fontes de pesquisa Scielo e BDTD conseguindo assim ter com precisão a quantidade de trabalhos não repetidos desenvolvidos no decorrer do período delimitado da pesquisa, 2012 a 2016. Esse cruzamento nos permitiu chegar aos seguintes resultados:

Tabela 3 - Cruzamento de Dados Pesquisa Scielo e BDTD

Pesquisa	Publicações	Não repetidos
SCIELO	61	32
BDTD	179	88
TOTAL	240	120

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados Scielo e BDTB.

A realização da revisão bibliográfica da temática, juntamente com o levantamento bibliográfico, permitiu que fôssemos delimitando melhor nosso objeto de estudo, uma vez que, conforme apontando nos bancos de dados consultados, há poucas

publicações relacionadas à queixa escolar e ao processo de medicalização sobre a perspectiva do referencial teórico-metodológico que sustenta essa pesquisa, a Teoria-Histórico Cultural. Com esse levantamento de dados e a realização das leituras dos trabalhos publicados, percebemos uma tendência em atribuições das queixas escolares como advindas de dificuldades, problemas individuais, centradas no aluno.

Apontamos para a relevância da realização de um trabalho que direcione o olhar para essas questões, visto que, como pudemos observar diante a apropriação da temática, as ações e planejamentos que levam em consideração o desenvolvimento do sujeito para uma aprendizagem favorável e de qualidade é muito importante. Após a organização desses dados, realizamos uma leitura dos resumos e palavras-chave, com o intuito de selecionar aqueles trabalhos que de fato se relacionavam à nossa pesquisa e que estavam embasados no nosso referencial teórico.

Em um primeiro momento, a leitura desses resumos e palavras-chave possibilitou chegarmos a um total de 14 trabalhos que se relacionavam com a Teoria Histórico-Cultural. Posteriormente, realizamos outra seleção para uma leitura exploratória dos mesmos. Vejamos os artigos encontrados no Scielo, apresentado pelo Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos encontrados no Scielo

AUTOR	ANO	TÍTULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	INSTITUIÇÃO
Leonardo, Nilza Sanches Tessaro; Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; Rossato, Solange Pereira Marques.	2015	A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Psicologia	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Santos, Daniella Fernanda Moreira; Tuleski, Silvana Calvo; Franco, Adriana de Fátima.	2016	TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível?	Psicologia Escolar e Educacional	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Meira, Marisa Eugênia Melillo.	2012	Para uma crítica da medicalização na educação.	Psicologia Escolar e Educacional	Universidade Estadual Paulista(UNESP)

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento bibliográfico realizado no Scielo.

Agora vejamos os trabalhos encontrados no BDTD, apresentados pelo Quadro 2:

Quadro 2 – Trabalhos encontrados no BDTD

AUTOR	ANO	MODALIDADE	TÍTULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	INSTITUIÇÃO
Gentil, Maíra Araújo de Oliveira	2016	Tese	Contribuição à crítica do trabalho da fonoaudiologia educacional à luz da concepção histórico-cultural da linguagem: diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação, que fazer?	Não há registro. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Pires, Viviane Ferrareto Da Silva	2016	Dissertação	O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde.	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Bray, Cristiane Toller	2015	Tese	Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação.	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Ribeiro, Maria Izabel Souza	2015	Tese	A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (tdah).	Não há registro. Subject: Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Terra-Candido, Bruna Mares	2015	Dissertação	Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação.	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Lessa, Patricia Vaz de	2014	Tese	O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica.	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Mendoza, Ana María Tejada	2014	Dissertação	Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto.	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Souza,	2013	Tese	O estudante (in)visível na	Não há registro.	Universidade

Simone Vieira de			queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar.	Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.	Federal de Santa Catarina (UFSC)
Tatit, Diana Ribeiro	2013	Dissertação	Aluno \”difícil\”: por quê? Para quem?: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno	Educação	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Silva, Claudia Lopes da	2012	Tese	Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de vigotski.	Educação	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Pereira, Simone Alves	2012	Dissertação	Queixas escolares e mediação docente: um estudo com professores do 6º Ano do ensino fundamental	Não há registro. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Universidade de Brasília(UNB)

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento bibliográfico realizado no BDTD.

Ao centrarmos-nos na leitura dos resumos, foi possível realizar ainda outra seleção por compreender que dos 14 trabalhos selecionados inicialmente, apenas 10 se relacionavam com a Teoria Histórico-Cultural e tinham consonância com a temática da nossa pesquisa. Os trabalhos selecionados foram: Leonardo; Leal e Rossato (2015); Meira (2012); Mendoza (2014) ; Pereira (2012); Pires (2016); Ribeiro (2015); Santos; Tuleski e Franco (2016); Souza (2013); Tatit (2013) e Terra-Candido (2015).

As temáticas desses trabalhos estão relacionadas com uma gama diversificada, a saber: *i)* a queixa escolar e a atribuição centrada no indivíduo; *ii)* a relação da nota do IDEB e o índice de crianças medicalizadas; *iii)* a crescente ocorrência da medicalização e o aumento da descrição de diagnóstico; *iv)* a identificação de determinados comportamentos colocados como sintomas de transtornos; *v)* o olhar desqualificado da normatização e contribuições para uma prática que justifica os encaminhamentos; *vi)* os deslocamentos das queixas para a história de vida do sujeito, motivos da realização dos diagnósticos; *vii)* a avaliação psicológica e a influência da medicina e da psicométrica, deslocamento das responsabilidades, questionamentos sobre alguns alunos considerados difíceis; *viii)* o trabalho da fonoaudiologia e a atuação junto à linguagem; *ix)* a inserção dos psicólogos que atuam em escolas particulares, conceito de cérebro na obra de Lev Vygotsky, análise das mediações das docentes frente aos alunos com queixa escolar.

Finalizamos nossa revisão bibliográfica destacando que, ao analisarmos a área de conhecimento apresentada pelo levantamento de dados realizado, observamos que a

que mais produziu publicações sobre a temática foi a Psicologia, com 146 publicações referentes à quantidade encontrada inicialmente, seguida da Educação com 14 publicações. Na tabela 4, apresentamos o resultado das áreas de conhecimento relacionados às palavras-chave.

Tabela 4 - Área de conhecimentos dos cruzamentos de dados da pesquisa no Scielo e BDTD

Área do Conhecimento	Quantidade
Administração	1
Ciências	1
Ciências da Reabilitação	2
Ciências e Saúde Coletiva	2
Ciências Sociais	1
Educação	14
Fissuras Orofaciais e Anomalias Relacionadas	1
Fonaudiologia	2
Interdisciplinaridade e Reabilitação	1
Linguística, letras	1
Medicina	3
Movimento, postura e ação humana:	1
Não há dados	58
Odontopediatria	1
Processos e Distúrbios de Comunicação	3
Psicologia	146
Saúde da criança e adolescente	1
Saúde Mental	1
TOTAL	240

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados Scielo e BDTB.

Esses dados nos apontam para a importância de estudos na área educacional que abordem a temática da queixa escolar, visto que é um processo que envolve e interfere no contexto educacional, mas que ante os dados inventariados é possível asseverar que há poucos trabalhos desenvolvidos na área educacional, em comparação como aqueles efetuados pela psicologia. Em uma hipótese inicial, podemos atribuir a uma confirmação da alta incidência de encaminhamentos direcionados a outros especialistas

e que estão relacionados a queixa escolar, referentes as dificuldades no processo de escolarização, como demonstrado no decorrer da pesquisa, dificuldades essas que acabam sendo visualizadas no âmbito da individualidade e colocadas a cargo de outros profissionais.

2.2 O contexto da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em Catalão-GO, ao sudeste de Goiás. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017 a estimativa era de 102.393 habitantes. Possui área de unidade territorial de 3.821,463 km².

O município de Catalão-GO tem sua economia baseada na agropecuária, no comércio, na mineração e na indústria automobilística, com a presença de várias empresas multinacionais. O município conta com um sistema educacional desde o ensino infantil, começando pelas creches até as Instituições de Ensino Superior. A nossa coleta de dados no campo aconteceu dentro das dependências de uma das Universidades presentes na cidade, a Universidade Federal de Goiás.

Para a realização desta pesquisa, escolhemos o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia - CEAPSI, que está situado na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, serviço-escola criado com o intuito de responder às exigências para a formação do psicólogo em referência à proposta do curso, visando, assim, promover a formação do aluno por meio da prestação de serviços à comunidade, permitindo o seu contato com experiências semelhantes às do mercado de trabalho.

Sendo assim, sua escolha foi realizada por ser um local que se destina a servir como centro de estágios, de extensão e de pesquisa, e também por nos possibilitar a abertura para o desenvolvimento do trabalho, mediante a análise documental dos dados arquivados centrados nos encaminhamentos de crianças ao CEAPSI, decorrentes de dificuldade no processo de escolarização nas escolas.

Para obtermos maiores informações sobre a instituição, inicialmente entramos em contato com a secretária do local, que nos disponibilizou um documento referente ao seu funcionamento, o “Manual de orientação para as atividades do CEAPSI (2010)”, permitindo-nos uma aproximação geral sobre o trabalho realizado, bem como conhecer o modo de funcionamento; as modalidades de atendimentos e os profissionais envolvidos, dentre outros elementos.

A primeira etapa dessa coleta dos dados foi a seleção dos prontuários por ano e por faixa etária. Em um primeiro momento entramos em contato com os arquivos de todos os prontuários referentes ao período de 2012 a 2016, que correspondia a nossa análise. Realizamos a leitura dos 894 prontuários correspondentes a essa delimitação para a realização da nossa primeira seleção, a qual se voltou para as crianças atendidas com a faixa etária 6 a 10 anos.

Na instituição havia uma lista com os nomes dos clientes atendidos e suas respectivas idades, o que facilitaria a nossa seleção, porém ao entrar em contato com esse material observamos que muitos não possuíam a idade demarcada, levando-nos a realizar a leitura de todo o material dos prontuários em busca dessas informações. Destacamos que esse trabalho foi de grande relevância, pois encontramos outros prontuários que não estavam inscritos nessa lista e que correspondiam a faixa etária da nossa pesquisa e outros que embora não pertencessem, interferiam no resultado final das informações gerais da análise minuciosa que nos propusemos a realizar.

Essa seleção dos prontuários aconteceu em janeiro de 2018. Posteriormente, durante todo o mês de fevereiro realizamos na instituição a leitura dos prontuários correspondentes à faixa etária de idade selecionada que contabilizou um total de 107 prontuários. A investigação centrou-se no registro da ficha de acolhimento (Anexo B), que continha informações sobre o motivo da solicitação e o desenvolvimento da queixa (antecedentes pessoais, clínicos e psiquiátricos), bem como informações dos prontuários registrados sobre o relatório da sessão de cada atendimento realizado.

Ao realizar essa coleta dos dados nos deparamos com vários pacientes que tiveram apenas informações coletadas na ficha de acolhimento, essa circunstância decorre, dentre outros fatores, pelo fato de o paciente não ter dado continuidade ao atendimento. Esse fator foi um dos critérios relatados mais adiante e que foi utilizado na seleção do material utilizado para investigação da criança atendida com queixa escolar.

Realizado esse levantamento, colocamos todos os materiais, separados por nome, em pastas relacionadas em seus respectivos anos e faixas etárias para que realizássemos a leitura e seleção dos 5 (cinco) prontuários a serem utilizados neste trabalho, delimitação pensada para que pudéssemos realizar uma análise mais detalhada dos dados perante o tempo demarcado para a concretização da pesquisa.

Na tabela 5, apresentamos, o número de crianças atendidas no CEAPSI, a fim de que pudéssemos observar com mais clareza esses dados e também para apresentação do

número de crianças atendidas na faixa de 6 a 10 anos, que faz parte do nosso objeto de análise. No desenvolvimento desta etapa, foi possível a obtenção desses dados muito relevantes para pensarmos, a princípio, em algumas questões.

Tabela 5 - Levantamento do número de crianças atendidas no CEAPSI

Ano	Atendimentos em Geral	Faixa etária 6 a 10 anos	Faixa etária 0 a 5 anos
2012	142	18	3
2013	230	25	7
2014	212	35	9
2015	146	14	4
2016	164	15	2
Total	894	107	25

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento da ficha de inscrição dos atendimentos realizados no CEAPSI.

Esse esboço nos faz refletir e problematizar a importância de se pensar a queixa escolar sob uma investigação mais minuciosa que nos direcione para uma compreensão do todo que constitui o sujeito. Acreditamos importante ressaltar que perante essa tabela destacamos uma reflexão sobre o significativo número de procura por atendimento na faixa etária de 6 a 10 anos em relação à faixa etária de 0 a 5 anos.

Esses dados apontam para um indicativo que no período que corresponde à educação infantil de 0 a 5 anos não se tem grandes demandas por atendimento psicológicos, pois podemos pensar em um período em que ainda não se busca a escolarização em si e as exigências em relação aos anos iniciais são diferentes. É possível refletir sobre vários aspectos, como a não exigência rigorosa que a criança permaneça sentada nas cadeiras e em filas ou padrões de comportamentos que exigem uma atenção focalizada, concentrada e de total obediência.

Esses pontos nos fazem pensar e, em partes, justificam o porquê do aumento da demanda por atendimento nos períodos que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental em que a criança deve se adaptar a uma exigência de comportamento que até então não era necessária, mas que em virtude do desvio daquilo considerado como sendo o esperado já coloca a criança, muitas vezes, em uma posição de sujeito problema. É preciso refletirmos sobre as crianças para não exercermos discursos vazios e patologizantes sobre o não aprender, atribuídos a deslocamentos direcionados ao

próprio sujeito e sem uma melhor investigação que considere a formação e desenvolvimento favorável do indivíduo.

Realizada a coleta de dados, nossa próxima fase foi a leitura detalhada de todo esse material, o que aconteceu de abril a junho de 2018. Essa leitura nos possibilitou traçar o perfil das crianças com queixa escolar no período de 2012 a 2016 (idade, sexo, nível de escolaridade), um dos nossos objetivos específicos, buscando assim problematizar o impacto da queixa escolar na criança e investigar as concepções de queixa escolar presentes na contemporaneidade.

Em muitos prontuários havia apenas a ficha contendo os dados pessoais do cliente e a ficha de acolhimento informando somente o motivo da solicitação do atendimento e o desenvolvimento da queixa (antecedentes pessoais, clínicos e psiquiátricos). Na maioria dos casos, esta última informação não estava completa, tendo ainda a inexistência dos relatos das sessões, o que nos impediria de ter um contato mais aprofundado com o caso exposto.

Essa leitura também não nos permitiu obter informações em relação à escolaridade, pois grande parte dos prontuários não possuía o preenchimento do espaço destinado a essa informação. Sendo assim, no quadro 1, apresentamos o perfil dessas crianças que se enquadram na faixa etária contemplada nesta pesquisa, com destaque na idade e sexo.

Quadro 3 - Perfil das crianças atendidas com queixa escolar

IDADE	FEMININO	MASCULINO
6 anos	5 crianças	8 crianças
7 anos	11 crianças	9 crianças
8 anos	10 crianças	14 crianças
9 anos	11 crianças	18 crianças
10 anos	7 crianças	12 crianças
Não consta	-	2 crianças
Total	44	63

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento da ficha de inscrição dos atendimentos realizados no CEAPSI.

O quadro nos aponta que a procura por atendimentos de crianças do sexo masculino é mais predominante do que do sexo feminino, o que observamos também em relação a procura por atendimentos referentes à queixa escolar.

O terceiro passo da nossa coleta de dados se voltou para a seleção dos prontuários de crianças encaminhadas decorrentes de queixa escolar. No princípio, como mencionado, tínhamos a intenção de selecionar cinco prontuários utilizando como critério a atribuição de diferentes transtornos. Porém, após o contato mais aprofundado com esse material, selecionamos sete prontuários para a análise dos dados, a partir de dois critérios. O primeiro critério utilizando parte do princípio de que a solicitação do atendimento deveria estar relacionada com a queixa escolar. O segundo, por sua vez, exigia que os prontuários estivessem preenchidos de modo que permitissem uma leitura mais detalhada, no intuito de que o caso pudesse ser observado de forma mais ampla.

Ressaltamos que o nosso sujeito de pesquisa compreende crianças atendidas com faixa etária entre 6 a 10 anos, idade escolhida por ser um período em que geralmente ocorrem altos índices de medicalização mediante as queixas escolares. Ao longo do trabalho, utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade desses sujeitos de pesquisa, usamos como critério de nomenclatura uma escolha aleatória, baseada em nomes comuns para representar as crianças. Realizamos um levantamento de alguns aspectos dessas crianças considerados relevantes como idade e sexo, os quais nos permitiram traçar o perfil daquelas com queixa escolar.

Após esse levantamento dos dados, realizamos uma análise desses documentos, que foi de grande relevância para obtermos informações sobre quais critérios esse processo de encaminhamento se dava. De acordo com Poupart *et al.* (2012), tudo que de uma certa forma fornece informações sobre o passado, que guarda vestígios deste, pode ser considerado como um documento, fonte para realização da nossa investigação, até mesmo as anotações realizadas durante uma observação podem ser consideradas como documento pois testemunham informações de um passado.

A análise dos dados coletados, apresentada no capítulo a seguir, foi realizada utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin (1977). Por essa razão, realizamos uma interligação do que foi investigado nos documentos estudados com a teoria apresentada neste trabalho.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, trazemos os dados coletados na pesquisa de análise documental da ficha de acolhimento e de prontuário das crianças. Primeiramente, apresentamos os sujeitos da pesquisa. A seguir, expomos a análise dos dados, perante as categorias estabelecidas, realizando uma exposição dos resultados dessa investigação, realizando reflexões e argumentações que possibilitam a problematização da queixa escolar e do processo de medicalização. Para essa apresentação utilizamos os próprios dados encontrados nos documentos da análise realizada, apontando também para as informações dos materiais disponibilizados para a realização da investigação de cada caso atendido.

Os sujeitos da pesquisa foram denominados de João, Manoel, Maria, Lucas, Bruno, Ana e Mateus, nomes fictícios, como mencionado, escolhidos de forma aleatória. Essas crianças foram encaminhadas para os serviços de saúde em virtude de queixas que se voltavam para alguma dificuldade no processo de escolarização ou pela inadequação de comportamento na escola.

Os encaminhamentos observados nesta pesquisa, consoante abordado anteriormente, foram direcionados geralmente pela escola para os especialistas, que são colocados como aqueles capazes de solucionar “corrigir” aqueles problemas que não se encontra espaço refletir dentro do próprio local em que se apresentam. Essas dificuldades apresentadas nesse contexto escolar são comumente atribuídas a questões individuais que necessitam ser tratadas, resolvidas e em muitos casos diagnosticadas, tratadas e medicalizadas.

No quadro 4, apresentamos as características e as informações de identificação dos nossos sujeito de pesquisa, registrados na ficha de acolhimento do CEAPSI, bem como a indicação de encaminhamento e o motivo da queixa/solicitação do atendimento.

Quadro 4 - Informações dos dados de identificação e queixa registrada na ficha de acolhimento

Nome	Sexo	Idade	Encaminhamento	Queixa registrada na ficha	Desenvolvimento da queixa
João	M	7 anos	Não especificou	“Atraso no desenvolvimento escolar, está agressivo na escola, quando está na companhia	“Diagnóstico psiquiátrico de TDAH , toma medicação”.

				do pai não obedece a nenhuma regra”.	
Manoel	M	8 anos	Escola	“Inquieto, agressivo, dificuldade em seguir regras”	“A criança foi encaminhada pelo Ceapsi pela escola, devido problemas de relacionamentos na escola e, também, tendo agredido alguns colegas de sala e, tal comportamento agressivo é recente. A principal queixa apresentada por ela é inquietação, agressividade e dificuldade da criança em seguir regras”.
Maria	F	10 anos	Não especificou	“Brigas na escola, dores de cabeça (enxaqueca) e vômitos”	“A mãe disse que a criança tem dificuldades para prestar atenção nas aulas, fazer tarefas e provas. Não tem facilidade de fazer amigos e não há algo que ela goste de fazer, parece que nada a atrai. Tem também fortes crises de enxaquecas, chegando a vomitar”
Lucas	M	8 anos	Escola	“Dificuldade de aprendizagem e déficit de atenção na escola, além de indisciplina.”	“A escola sugere que o mesmo seja avaliado devido seu comportamento de inquietação em sala de aula e desinteresse pela aprendizagem.”
Bruno	M	8 anos	Não especifica	“A criança é muito nervosa, tem dificuldades na escola”	“Desde bebê tem sono perturbado. É muito irritado. A mãe acredita que sua ansiedade/ depressão influencia o comportamento do filho”.
Ana	F	10 anos	Fonoaudióloga	“A psicóloga do CRAS pediu para encaminhar porque ela estava trocando as letras, mas a fonoaudióloga falou que ela precisava mais era de uma	Não demarcado

				psicóloga.”	
Mateus	M	9 anos	Médico	“Diagnosticado com síndrome de Asperger em 2013, na cidade de Juiz de fora, lá fazia acompanhamento psicológico, e ainda não foi alfabetizado, a mãe se queixa da criança ser agressiva e de baixa autoestima”.	Não demarcado

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento dos dados de identificação e queixa registrada na ficha de acolhimento.

Nesse quadro apresentamos algumas características das crianças, nosso objeto de pesquisa, bem como o motivo da queixa que demarcou a procura pelo atendimento ao CEAPSI. Podemos constatar que, mesmo nos casos em que não há especificação se houve ou não o encaminhamento ou naqueles que foram efetuados por algum profissional, todos se voltam para questões relacionadas a dificuldades apresentadas na escola, seja por dificuldades de aprendizagem ou por comportamentos considerados inadequados.

Essas dificuldades ao se deslocarem para fora do âmbito escolar são colocadas como sendo problemáticas de cada sujeito individual, os discursos enfatizam o quanto determinado sujeito não é capaz de realizar algo ou apontam para as dificuldades em desenvolver da forma esperada.

Nossa realidade acaba se voltando para a sociedade dos apontamentos das falhas, sem reflexões de propostas que tentem auxiliar aquilo que é tachado como desajustado. Parece ser mais fácil a realização desse deslocamento de culpados para não ter que lidar com a possibilidade de repensar nos nossos próprios papéis como educadores e profissionais da saúde que também temos a função e responsabilidade de realizar um trabalho que auxilie nesse processo.

Para continuarmos nossas reflexões, os itens seguintes foram construídos de acordo com todos os materiais sobre as crianças disponibilizados e elaborados durante o período de investigação, coleta de dados em que realizamos uma análise na tentativa de discutir a temática proposta e dialogar com as informações.

3.1 Quem são as crianças dos prontuários?

Neste item apresentamos, separadamente, os sujeitos de pesquisa para uma maior visibilidade das informações elaboradas a partir dos materiais disponibilizados sobre cada criança. Em um primeiro momento realizamos a exposição, na íntegra, do material acessado e as informações descritas de uma forma geral de cada caso apresentado pela análise do material encontrado de cada criança.

Posteriormente, nos subitens seguintes, efetuamos uma síntese dos relatórios individuais, identificando as principais queixas e manifestações apresentadas, a partir de fragmentos dos materiais, intercalando com uma análise crítica das queixas expostas. E por fim, apresentamos os motivos das queixas de todas as crianças, a partir das categorias elencadas neste estudo para obtermos uma visão geral dos motivos que vêm se apresentando como justificativa para a procura pelos atendimentos, fazendo ainda um paralelo com as reflexões expostas nos prontuários selecionados para a análise.

João, menino de 7 anos: Exposição dos relatos das sessões

Primeiro atendimento com o cuidador:

Nesse primeiro atendimento com a mãe da criança ela se queixa de dificuldade de aprender na escola, agressividade, não respeita os professores e não obedece a presença do pai. É adotado e não sabe disso, a mãe deseja falar. A mãe relatou que apanha do marido em frente a criança, que toma medicação para depressão e saiu recentemente de casa. O filho também toma medicação para ficar menos agitado, segundo a mãe ele tem TDAH (Prontuário da criança João, 2013).

Resumo das sessões com a criança, apresentado na íntegra:

Garoto se apresentou calado e tímido, relata que o pai ameaçou a mãe de morte duas vezes e que bate nela, apresenta comportamento sexualizado, identificado quando ele pegou um brinquedo e disse que era os peitos de uma mulher, na escola pega nos genitais de outros alunos e mostra a bunda. Durante o jogo de memória quebrou as regras por ansiedade de ganhar. Demonstra não gostar muito do pai, menciona não sentir saudades dele. Foi suspenso da escola por machucar um aluno ao pegar em seus genitais, se justifica mencionando que os outros colegas fazem o mesmo com ele, fala desse assunto com uma fala chorona e demonstra tristeza pela suspensão. Não dá muita abertura para continuar falando da escola, parece ser um assunto muito delicado e angustiante, se sente rejeitado e injustiçado pelos outros alunos, professores e coordenadores. Durante os jogos quando não estava ganhando logo se desinteressava, parecia não conseguir lidar bem com as frustrações. Pegou um boneco no armário abaixou suas calças e sorriu, perguntei o motivo dos risos ele desconversou, me deu uma boneca e disse que ela se chamava

Gabriela, que gosta dela, mas ela não gosta dele (Prontuário da criança João, 2013).

Segundo atendimento com o cuidador:

“Relatou que o filho reage com agressão verbal e física quanto as queixas da escola. A mãe relatou ter sido abusada pelo pai dela quando era criança” (Prontuário da criança João, 2013).

Resumo das sessões com a criança:

“Tem preferência por jogos fáceis, não respeita as regras quando está perdendo e inventa novas regras que lhe permitem ganhar, falou um pouco da escola, mas disse ficar com medo que a psicóloga fale com a mãe” (Prontuário da criança João, 2013).

Atendimento com o cuidador depois de retornar aos atendimentos, aproximadamente 2 meses depois:

“A mãe queixa que não consegue conter o filho e que precisa de ajuda, parece colocar a responsabilidade dos problemas do filho no pai da criança, que segundo a mãe incentiva e permite ele fazer o que quiser” (Prontuário da criança João, 2013).

Resumo das sessões com a criança depois do retorno:

“Demonstrou ser comportado no atendimento, quando pegava um brinquedo sempre devolvia para o mesmo lugar”. (Prontuário da criança João, 2013).

Atendimento com o cuidador (era para ser com a criança, porém a mãe pediu para falar com a psicóloga):

Antes que começasse a sessão a mãe disse que queria falar comigo, estava muito ansiosa, chorou e disse que não aguentava mais o menino e quer interna-lo em um colégio interno. Me contou que ele bateu em um menino na escola. Depois na conversa com a criança disse: bateu no menino porque ele o desafiou a pegar a mochila do garoto e quando ele pegou começou a briga. (Prontuário da criança João, 2013).

Resumo das sessões com a criança:

Propus que fizéssemos uma colagem, ele colocou uma mulher com garrafas de cervejas na sua boca. Quando questionei ele falou que seu pai é assim, bebe muito e que ele acha isso muito ruim. Contou que uma vez ele quase machucou sua mãe com um pedaço de vidro. (Prontuário da criança João, 2013).

Atendimento com o cuidador:

“Na conversa com a mãe, ela disse que a medicação do filho estava acabando e que ele ficaria pelo menos uma semana sem a medicação”. (Prontuário da criança João, 2013).

Resumo das sessões com a criança:

“Disse que está sem a medicação, mas que não sente nenhuma diferença. Brincou de Uno e Dama, estava bem comportado e calmo”. (Prontuário da criança João, 2013).

Manoel, menino de 8 anos: Exposição baseada no parecer psicológico, não há relatos das sessões

Análise:

Essa queixa exposta pela mãe está relacionada ao comportamento da criança no ambiente escolar e familiar. Na escola, a criança tem dificuldade em concentra-se e relacionar-se com os colegas. Houve reclamação por parte da escola, de que a criança se envolveu em brigas e certa vez, feriu gravemente o nariz de um colega. Em casa, a criança se desentende com os irmãos e os pais ficam irritados com a criança devido às dificuldades em seguir regras. “A criança, ao longo das sessões, mostrou-se bastante agitado e inquieto e quando era proposto algo diferente do desejado por ele, se demonstrava extremamente relutante. A criança relata que na escola agride seus colegas para se defender, pois é provocado. A mãe diz que em casa não tem uma rotina específica para seus filhos, eles que organiza seu tempo”. (Prontuário da criança Manoel, 2013).

Conclusão do atendimento:

“Constata-se a possibilidade de que tais comportamentos advêm como resultado da falta de regras e rotina estipuladas pelos pais, que levam a criança a apresentar baixo rendimento, agressividade com os colegas e desobediência”. (Prontuário da criança Manoel, 2013).

Maria, menina de 10 anos: Exposição baseada nos relatos das sessões

Primeiro atendimento com o cuidador:

“A mãe disse que a criança tem dificuldades para prestar atenção nas aulas, fazer tarefas e provas. Não tem facilidade de fazer amizades e não há algo que ela goste de fazer, parece que nada a atrai. Tem também fortes crises de enxaquecas, chegando a vomitar”. (Prontuário da criança Maria, 2013).

Resumo das sessões com a criança:

Não relatou nada além de falar de modo superficial das brincadeiras que a criança brincou. (Prontuário da criança Maria, 2013).

Segundo atendimento com o cuidador: Foi o pai e a mãe. A mãe disse que a filha tem medo da terapeuta.

Resumo das sessões com a criança:

A criança após ser questionada sobre gostar de brincar sozinha ela disse que gosta de brincar com alguém, mas que na maioria das vezes brinca sozinha porque a irmã não gosta de brincar com ela. A criança contou das notas baixas da escola e que não gosta da escola em que ela está, das professoras, falou muito bem da antiga escola. A criança pediu para a psicóloga ligar para sua mãe e quando efetuou essa ligação a mãe contou que a filha arranhou uma criança na escola e que depois o pai foi à escola brigar com a filha, que ficou tão envergonhada que foi parar no pronto socorro com fortes dores de cabeça. A criança contou que a mãe foi buscar o boletim e tinha uma nota 3,5 e que o pai ameaçou bater se isso se repetir. A paciente nos jogos ao perder não demonstrava reação, porém quando ganhava vibrava. Com o decorrer dos atendimentos mencionou que tirou notas boas e que não ficou de recuperação. (Prontuário da criança Maria, 2013).

Terceiro atendimento com o cuidador:

Na conversa com os pais foi perguntado se a demanda da criança continua e como eles estavam enxergando a filha. Eles disseram que ela tinha melhorado em todos os sentidos, na escola, na família, disse não apresentar mais dores de cabeça, apenas se queixa da existência ainda de brigas entre a criança e a irmã mais velha. (Prontuário da criança Maria, 2013).

Anamnese infantil e entrevista com a mãe -Exposição dos motivos:

De acordo com a mãe, as professoras da filha sempre disseram para levá-la a psicólogos, porque ela é muito distraída, sempre passa mal quando vai fazer prova e fica de recuperação todo final de ano. Tem dificuldades de prestar atenção, fazer amizades, parece não gostar de

nada, pois parece que nada a atrai. A mãe não vê problemas na filha, pois nunca deu nenhum trabalho. A criança mudou algumas vezes de escola pois na primeira agrediu a professora com mordida e chute, bate nos colegas e a mãe é chamada na escola, sente dores de cabeça e precisa ir embora. A mãe contou que batia muito nos filhos mas que havia parado. A mãe disse que a filha é sempre muito passiva e que não pede nada que a única coisa que pede é para ir para casa da avó na roça. (Prontuário da criança Maria, 2013).

Lucas, menino de 8 anos: Exposição baseada nos relatos das sessões

Primeiro atendimento com o cuidador e com a criança:

A mãe relata ter procurado ajuda para a filha por apresentar dificuldades de aprendizagem, desinteresses pelas atividades escolares e indisciplina. A criança de 8 anos não está alfabetizada, não tem ajuda em casa para as tarefas, porém não apresentou anormalidades marcantes no primeiro contato. Mostrou-se atento, esperto e com boa memória (observado durante o jogo da memória), a mãe diz ter um problema com dependência química. (Prontuário da criança Lucas, 2013).

Resumo das sessões com a criança:

“Foi percebido desinteresse por si próprio e dificuldades na escrita, quanto diante os jogos de somas demonstrou interesse e raciocínio normal, demonstrou grande interesses pelos jogos e diz saber que está indo na clínica devido a sua dificuldade para aprender”. (Prontuário da criança Lucas, 2013).

Segundo atendimento com o cuidador:

“Os pais ficam fora o dia todo e ninguém acompanha a vida escolar das crianças (a minha mora na casa dos avôs paternos)”. (Prontuário da criança Maria, 2013).

Terceiro atendimento com o cuidador:

Nesse atendimento a conversa foi com o pai, quando perguntou sobre a questão de dificuldade de aprendizagem do filho, o pai disse que o filho puxou ele, pois também não gosta de ler e só estudou até o 3º ano, a psicóloga pediu para que os pais tirassem um tempo para auxiliar o filho com as questões escolares. (Prontuário da criança Lucas, 2013).

Resumo das sessões com a criança:

“A criança comentou que a mãe está ajudando nas tarefas de casa à noite, demonstra interesse por desenhos na TV, fala pouco e baixo. Demonstrou raciocínio rápido (normal) em operações com os números”. (Prontuário da criança Lucas, 2013).

Bruno, menino de 8 anos: Exposição baseada nos relatos das sessões e no relatório final

Primeiro atendimento com o cuidador e com a criança:

“A mãe da criança falou sobre sua ansiedade e depressão e que percebe a irritabilidade e ansiedade de seu filho de oito anos. Relatou também sobre as dificuldades escolares da criança, que ele não gosta de ir à escola, tem dificuldade nas leituras e nas atividades escolares”. (Prontuário da criança Bruno, 2014).

Resumo das sessões com a criança:

“A criança brincou com vários objetos no começo não interagiu muito com a estagiária depois teve essa interação porém não a incluiu na brincadeira, só depois de algumas sessões que a incluiu na brincadeira e se demonstrou mais falante”. (Prontuário da criança Bruno, 2014).

Relato da mãe:

“Trouxe que o pai está fora há 2 meses e que depois que começou a ficar mais tempo na escola começou a ter essas crises, percebia que tinha um desempenho melhor na escola antes disso”. (Prontuário da criança Bruno, 2014).

Relatório Final:

A busca pelo atendimento segundo a mãe se volta para intensa irritabilidade. A queixa é que ele é uma criança que se irrita facilmente e que tem dificuldades de aprendizagem. Nas sessões a queixa da mãe não se confirmou, a criança apresentou ser muito criativa e não demonstrou apresentar comprometimento cognitivo. Durante as sessões aparecem questões referentes ao relacionamento com a mãe e a ausência física do pai, o que a deixava ameaçado devido a sua convivência quase que exclusivamente com a mãe. Em uma sessão com a mãe, esta falou da melhora dos sintomas, pois ele estava estudando sozinho e melhorou seu desempenho escolar. Porém em razão de uma viagem de trabalho do pai, o menino apresentou uma repetição dos comportamentos que levaram a mãe a buscar a terapia. Passou, principalmente, a não querer ir para a escola. (Prontuário da criança Bruno, 2014).

Ana, menina de 10 anos: Exposição apresentada na íntegra baseada no relatório de avaliação psicológica

Descrição da Demanda:

A primeira demanda trazida aos atendimentos pela mãe da criança consistia em uma queixa de problemas escolares, como dificuldade na escrita e troca de letras e baixa autoestima, posteriormente a responsável relata que a procura pelo atendimento era para fazer com que a paciente tirasse da cabeça a ideia de ir morar com o pai em outra cidade. Após o acolhimento da demanda trazida pela mãe e a partir dos atendimentos realizados com a criança foi possível fazer uma análise das questões relatadas pela mesma. A investigação permitiu que não fosse constatado um comprometimento significativo da fala ou escrita da paciente, porém, outros fatores ganharam relevância de acordo com os atendimentos, sendo perceptíveis questões que envolvem sexualidade, e uma dificuldade e repressão de verbalizar com o outro, fazendo com que tenha uma dependência desse outro para realizar suas atividades diárias, no entanto, em relação aos fatos que envolvem a presença do pai foi constatada uma vontade reprimida da criança em ter contato com o mesmo, muitas vezes direcionada pela mãe. (Prontuário da criança Ana, 2014).

Procedimento:

Foram realizadas 3 entrevistas com a responsável pela criança, 6 entrevistas com a criança no período de setembro a dezembro de 2014. Em um primeiro momento foi realizada uma entrevista de anamnese com a mãe da criança, em seguida realizamos quatro atendimentos com a criança, envolvendo entrevistas e atividades lúdicas, retornamos a conversar com a responsável fazendo devidas intervenções e continuamos o atendimento com a criança. E por fim, foi dada uma devolutiva para a responsável com o devido prognóstico elaborado a partir das investigações realizadas nos atendimentos. (Prontuário da criança Ana, 2014).

Análise (apresentada na íntegra):

O caso atendido trata de uma criança de dez anos que foi levada ao atendimento pela mãe devido a problemas relacionados a aprendizagem escolar, contudo no decorrer da entrevista de anamnese a responsável pela criança. Afirma que o verdadeiro motivo da procura está relacionado ao convencimento da filha não se relacionar com o pai biológico que reside em outra cidade, com isso a mãe traz em sua fala que o pai antes de ser pai é homem, relatando uma preocupação de deixar a criança sozinha durante as férias, bem como menciona que este não é um bom pai se justificando pela falta de aspectos relacionados ao financeiro. No transcorrer dos atendimentos foi perceptível no comportamento da criança essa repressão exercida pela mãe em relação ao pai biológico como também comportamentos que envolviam uma curiosidade expressiva em relação à sexualidade. No entanto, um fator que ganhou destaque na maior parte dos

atendimentos realizados consistiu na observação dos relatos apresentados pela criança bem como nas brincadeiras realizadas, em que se mostrava com uma dependência de um outro, não emitindo ações que resultasse de uma tomada de decisões perante a si própria. Em entrevistas realizadas foram apresentadas a queixa inicial da mãe da criança, no caso, os problemas escolares da filha, que no decorrer dos atendimentos foi perceptível que tais fatores não eram os mais relevantes e que poderiam estar relacionados a questões secundárias, como a sexualidade, a criança apresentava manifestações de comportamentos resultantes da falta de esclarecimento sobre o assunto. Outra queixa trazida pela mãe no atendimento foi em relação ao fato de querer que a criança não se relacione com o pai, na qual traz um discurso possessivo direcionado à filha, sendo perceptível uma introjeção por parte de mãe de sua própria história de vida sobreposta ao momento que a filha vivencia, em buscar que a mesma não decida em morar com o pai após completar doze anos de idade. A partir das queixas apresentadas pela mãe foi visível à ressonância que a criança analisada provoca na mãe, visto no decorrer das entrevistas que o sujeito chega ao consultório pelas manifestações de comportamentos que vão contra a um aspecto social e que de certa forma acaba afetando os pais, ou seja, o adulto chega apontando um outro a partir de si. Apontada a queixa da mãe, diante das entrevistas realizadas com a criança podemos colocar a queixa trazida pela criança, como sendo resultado da necessidade de se ter um outro para tomar decisões frente a sua própria vida. No andamento dos atendimentos com a criança nos traz alguns fatores que tornam aparentes tal comportamento, como a existência de um amigo invisível que é demonstrado pela criança como sendo um suporte encontrado para auxiliar nas respostas e dúvidas encontradas no seu dia-a-dia, principalmente em relação a conversas que envolvem a figura materna. Tais aspectos foram visíveis durante as atividades lúdicas desenvolvidas nos atendimentos, onde a criança apresentou uma postura passiva em relação às escolhas que eram impostas, e diante de provocações realizadas, como por exemplo, a retirada de um brinquedo escolhido pela mesma, a paciente não demonstrava nenhuma reação de oposição, esse relato se assemelha as relações que a criança estabelece com colegas de escola, onde mesmo ante as situações que a desagradam acaba recuando para não emitir nenhum questionamento. No transcorrer dos atendimentos foi observado que a constituição do sujeito na criança ainda não parece estar consolidada, visto que ela tem uma vida, mas, não tem nenhum desejo diante da existência da sua própria vida, parece faltar à constituição de o seu próprio ser. Diante das ressonâncias que a criança causa na figura materna, principalmente em relação às queixas escolares, podemos considerar de modo que os comportamentos que a criança apresenta na escola, ou seja, a queixa da mãe se relaciona com a queixa da criança analisada no decorrer das entrevistas, onde se torna perceptível também no ambiente escolar que a mesma necessita apresentar suas tarefas constantemente para que a professora avalie, como uma forma de confirmação se os exercícios que realiza estão corretos, a criança se mostra com uma dependência de ter outra pessoa para comprovar atividade realizada por si própria. Outro aspecto a ser ponderado consiste no olhar que os pais, no caso atendido, o olhar que a mãe tem sobre a criança, fato notado durante a entrevista de anamnese, em que a mãe vê a criança com características físicas

desfavoráveis em relação aos dentes e aos lábios, que diz serem maiores, com autoestima baixa, excluída pelos amigos e colegas de escola, porém não sabe explicar o motivo, uma criança imatura para tomar determinações de sua vida, mas explica isso pela idade da filha, e outro aspecto importante está relacionado à decisão de ir morar ou não com o pai, usando a justificativa da filha não saber o que é melhor para ela, este relato da mãe se torna como uma metáfora perante os aspectos que são salientados nas observações dos comportamentos da filha, aparecendo em forma de uma queixa, este enunciado se faz presente quando é colocada na criança uma posição de não saber realizar suas responsabilidades, precisando de outro para a execução de alguma atividade. Perante os atendimentos realizados com a criança e com sua mãe foi possível chegar a uma hipótese do caso apresentado, porém primeiramente é importante destacar o papel que a criança ocupa na família diante das regras de tal ambiente, visto que nenhuma rotina é estabelecida bem como parece não se ter um momento em que são discutidas questões que envolvem o convívio familiar, no entanto a criança não tem uma participação, um lugar a se ocupar frente ao espaço familiar para que se possa estabelecer uma função de um ser que detém vontades e desejos. O mesmo se percebe em relação à função materna que se mostra apenas como uma figura autoritária que não detém um posicionamento que possibilite a expressão da criança demonstrando atitudes repressoras em presença de comportamentos que lhe desagradam. Em relação à função paterna percebe-se que ocorre uma tentativa de repressão desta figura por parte da mãe diante a vontade da criança em ter um contato mais afetuoso com o mesmo, não havendo também relatos de uma participação da figura do padrasto. A hipótese formulada do caso exposto possibilita estabelecer algumas indagações referentes ao porquê do comportamento e sintoma da criança, primeiramente não há um comprometimento expressivo da escrita e fala da criança, no entanto apresenta uma dificuldade em verbalizar com outros sujeitos frente aos aspectos referentes a si própria. Outro fator observado que permite a formulação de aspectos secundários relacionados a hipótese do caso consiste em uma falta de esclarecimento a ser exercido pelos pais diante a sexualidade, ocorrendo também uma repressão da criança em ver o pai observado tanto pela entrevista com a mãe quanto pelos atendimentos realizados com a própria paciente. (Prontuário da criança Ana, 2014).

Conclusão:

Diante os atendimentos relacionados com a criança foram perceptíveis a ocorrência de comportamentos de dependências de um outro, em que a criança não apresentava um posicionamento diante aos aspectos referentes a si própria, tais atos eram em grande parte exercidos pela mãe, sendo que está se queixava de tais atitudes da filha. Outro fator observado como sendo delicado e tratado com a mãe na entrevista se voltou na questão do impedimento da criança de se relacionar com o pai biológico, nas quais demonstramos para a mesma que essa situação poderia estar colocando a criança em uma situação desfavorável. Foram visíveis ainda uma repressão na criança em relação a sexualidade, em que ela manifestava comportamentos relatados no atendimento recorrentes de uma curiosidade não sanada.

Contudo, a hipótese inicial se concentrou nestes três aspectos anunciados a cima, sendo a dependência de um outro como o fator central das ressonâncias apresentadas pela criança. Perante as informações apresentadas na análise do relatório foi possível efetuar um prognóstico do caso atendido, em que apontada a mãe da criança intervenções a serem realizadas com o intuito de proporcionar uma diminuição dos sintomas e ressonâncias. A explicação de tais intervenções aconteceu em uma entrevista, onde colocamos que deveria se ter um esclarecimento sexual para sanar dúvidas e indagações da criança quanto a esse assunto, sugerimos também a mãe uma maior abertura a conversas com a filha sobre diversos assuntos que surgissem no cotidiano. Em relação à criança, nos últimos atendimentos realizados foi perceptível que a mesma apresentou uma postura ativa diante das provocações realizadas pelas estagiárias com intuito de observar se a criança tomaria um posicionamento diante de fatores lhe desagradavam, diferente da forma passiva que se apresentava no início do processo. No entanto, percebe-se que a partir dos atendimentos e do prognóstico formulado que o caso consiste em uma prevenção visto que nenhum transtorno está instalado, mas tal procedimento se torna relevante à medida que se tais fatores não forem trabalhados no presente podem vir a se tornar um problema no futuro. (Prontuário da criança Ana, 2014).

Mateus, menino de 9 anos: Exposição baseada nos relatos das sessões e no laudo psicológico

Resumo das sessões com a criança:

Contou que brigou com um colega da escola e que mentiu para a mãe, falou do seu problema de raiva e esperou chegar o dia do psicólogo para pedir ajuda. Disse estar se sentindo melhor depois de ter levado suspensão na escola e ter discutido com a professora e diretora, estava tentando fazer coisas positiva para a mãe, falou sobre a separação dos pais. A psicóloga conversou com a mãe sobre estratégias para lidar com as questões da criança. A criança demonstrou se sair bem nos jogos de números, cálculos. (Prontuário da criança Mateus, 2016).

Atendimento com o cuidador:

A mãe pediu um laudo dizendo sobre a hipótese de descartar o Asperger, não tirar a professora de apoio. (Prontuário da criança Mateus, 2016).

Laudo Psicológico:

Nesse documento consta que o paciente foi encaminhado com suspeita de Asperger, no entanto, após o acompanhamento no consultório o profissional constatou que a criança não atende aos critérios necessários para se configurar esse diagnóstico. Essa desconstrução é justificada pelo profissional, pela criança não possuir comprometimento intelectual ou de linguagem em que observa exatamente ao contrário em que apresenta a capacidade elevada em presença de operações lógicas mais abstratas e vocabulário amplo para

a idade. Destacou que apesar da criança ainda não ser alfabetizada, ela sabe diferenciar as letras do alfabeto, juntar as sílabas e reconhecer palavras e determinadas letras. Ressaltou ainda que não possui prejuízos não verbais e que estabelece contato visual satisfatório nas atividades e brincadeiras propostas. No relato é descrito que na escola a criança inicialmente apresentou dificuldade em estabelecer contato com os colegas de sala, porém essa dificuldade não se manteve a medida em que ela demonstra interesse em dividir com seus colegas, experiências como desenhos e filmes que lhe interessam, além de gostar de brincadeiras que envolvem mais de uma pessoa, apresentando assim reciprocidade emocional e social. Outra questão apresentada que desconstrói o laudo de Asperger se justifica na criança não possuir comportamentos restritos, repetitivos ou estereotipados no uso de objetos ou fala, o que se observou é que a criança brinca de maneira apropriada com os objetos. (Prontuário da criança Mateus, 2016).

Consideramos, sustentados por nosso referencial teórico, que as crianças: João, Manoel, Maria, Lucas, Bruno, Ana e Mateus, possuem suas peculiaridades, porém seus “problemas” foram colocados por uma singularidade, baseados na lógica de um sistema que busca a padronização do comportamento e que parece não permitir espaço para a diferença, indo ao encontro da lógica da medicalização, da exclusão, do fracasso escolar daqueles considerados como os desviadores das normas pré-estabelecidas, sustentados por uma classificação e rotulação dos sujeitos que produz as ditas queixas escolares.

Perante a análise dos materiais referentes aos nossos objetos de estudos, encontramos o enquadramento como um ponto comum das queixas, essas que se relacionam as dificuldades de aprendizagem intercaladas com questões relacionadas ao mau comportamento da criança no contexto escolar. Compreendemos que existem outras questões que envolvem as queixas; contudo, partimos de uma análise baseada nos pressupostos apresentados pelos sujeitos avaliadores dos casos atendidos.

3.2 Dificuldades escolares: uma problemática do sujeito?

Para compreendermos de uma forma mais ampla os casos apresentados é importante realizarmos uma exposição, síntese de fragmentos, dos relatórios disponibilizados sobre cada criança, com o fito de refletirmos e problematizarmos sobre o que está sendo proposto nesses discursos referentes à queixa escolar e às manifestações apresentadas, para que não realizemos, deste modo, um deslocamento tendencioso com destaque em determinado caso em detrimento de outro.

Precisamos, assim, fazer uma reflexão dessas avaliações, englobando a nossa própria formação como psicólogos, tendo em vista que a lente descontextualizada que por vezes utilizamos na elaboração dessas avaliações psicológicas gera uma tendência na elaboração de prontuários, com vestígios que apontam para uma psicopatologização, das crianças.

Seguindo essa linha de raciocínio, nossa análise prosseguiu pensando sobre as questões que envolvem a queixa escolar, a partir de uma perspectiva que não se envereda pelo caminho da busca pelos culpados das problemáticas apresentadas, mas por aquele que procura discutir as questões que circundam esse processo. Vale ressaltar que, caso visualizemos esses problemas, em um primeiro instante, sem um olhar crítico, corremos o risco de realizarmos o mesmo movimento questionado no decorrer de todo esse trabalho, qual seja: a culpabilização do indivíduo descontextualizada de tudo o que lhe constitui, desconsiderando assim o macro, todos os outros espaços e contextos que envolvem a criança.

A criança João chegou ao atendimento com queixa referente a dificuldades de aprendizagem na escola, de seguir regras e por mau comportamento, situação que o direcionou para o uso remédios para conter a agitação, como mencionado. Segundo sua mãe, ele que havia sido diagnóstico anteriormente com TDAH no decorrer dos atendimentos deixou de usar a medicação e mesmo assim se sentia bem. Foi mencionado pela mãe, além disso, que ela apanhava do marido na frente do filho.

Em um dos atendimentos com o cuidador, ele se demonstrou muito ansioso, chorou sem saber o que fazer com o filho com relação aos seus comportamentos e disse que: “Não aguentava mais o menino e queria interna-lo em um colégio interno, contou que ele bateu em um menino na escola” (Prontuário da criança João, 2013).

Esse dado nos faz refletir o quanto em nosso meio ocorrem diagnósticos equivocados, tendenciosos, que buscam conter toda a expressão considerada desagradável no sujeito por meio de medicamentos, os quais intentam nos “convencer” de que são capazes de solucionar todos os problemas advindos das relações humanas. Essa tendência pela busca de sujeitos adaptados e bem comportamentos, ou seja, essas formas de compreender esse sujeito, encontram suas raízes na história da Psicologia, o que de acordo com os dados apontados no decorrer desse trabalho permitem-nos asseverar que ainda se faz muito presente em nossa realidade, principalmente no contexto educacional.

Souza (1996) nos permite essa problematização quando traz uma reflexão sobre a formação do Psicólogo em relação à implementação realizada na maioria dos cursos no Brasil no final dos anos 60 e durante a década de 1970. Nesse período ocorreu a implementação do Regime Militar, sobre o qual a história nos adverte do seu caráter repressor, em que a Psicologia foi considerada como uma aliada para a disseminação de uma ideologia tendenciosa de adaptação do indivíduo à sociedade.

E se pensarmos no contexto educacional, especificamente na queixa escolar, esse movimento de adaptação do indivíduo à sociedade ainda não se faz presente? Quando se busca a padronização de um comportamento, no qual as crianças devem ser ágeis, acompanhar o ritmo das demais, serem quietas, não estamos a serviço de uma padronização de perfil que a sociedade espera?

Patto (1992) também nos permite ponderar sobre essas questões ao trazer uma reflexão sobre a psicométrica. De acordo com a autora, esse procedimento ganhou espaço e foi visto como um campo mais desenvolvido da Psicologia. Até o início do século XX, a Psicologia Diferencial afirmou haver superioridade entre as raças, de modo particular, da branca sobre a não-branca, o que influenciou na visão tocante ao que era possível ser aprendido e promoveu um movimento de aperfeiçoamento dos instrumentos de medidas de inteligência. Seguindo esse avanço, em poucos anos os testes de personalidades ganharam espaço colocando como indicadores quem seriam os “normais”, os “desajustados” ou o sentido oposto.

Partindo desse enquadramento de “aptos” e não “aptos”, a autora alerta para o fato de que existem muitas escolas que também se apoderam desse discurso. Além do mais, perpassa pelo tempo uma concepção de homem que deve se adaptar, em que aqueles que fogem a esse padrão certamente são vistos como anormais, burros, preguiçosos, lentos, inquietos, entre outras atribuições pejorativas que tendem a considerá-los inaptos para a aprendizagem. A partir dessa concepção colocam-se como justificáveis e necessários os atendimentos especializados para esses sujeitos concebidos como desajustados (PATTO, 1992).

No fragmento referente ao João, observamos que a criança vivenciava em sua realidade a violência apresentada pelos pais e que tal situação ficava perceptível a partir de suas atitudes no contexto educacional. Esse ponto desconsidera os espaços como um todo, é um mecanismo que se direciona à culpabilização e ao reducionismo do sujeito, no entanto, salientamos que não temos a pretensão de efetuar um deslocamento de olhar

culpabilizado da criança para os pais, pois temos a concepção de que existem vários fatores envolvidos nessa questão. Nesse sentido, destacamos esse assunto para demarcar que a criança é constituída pelo meio, assim como ocorre com a família.

Essa questão, apresentada nos prontuários, relativa aos comportamentos violentos das crianças no contexto escolar justificado pela violência vivenciada em casa é um fator muito importante e que precisa sim ser considerado em nossas investigações. No entanto, precisamos ter clareza de sua complexidade para que não sejam direcionadas apenas unilateralmente, no sentido de converter essas características de casos particulares em causa do seu problema escolar.

Tocante a esse tema, Lahire (1997) pontua, com base nos resultados de sua pesquisa, que professores com diferentes perfis ao tratarem de casos particulares tendem a considerar apenas um traço da vida da criança como justificativa para o fato de não aprenderem. Dentre esses traços, temos: a configuração de uma família monoparental, com renda mínima e; a presença de algum problema de saúde na criança, o que segundo o referido autor trata-se de uma compreensão descontextualizada das causas do “sucesso” ou “fracasso escolar”. Lahire (1997, p 72-73) afirma ainda que: “As reconstruções das pressões sociais relacionais concretas que se exercem sobre as crianças singulares procuram restituir os determinados sociais relacionais de forma mais próxima da maneira como se apresentam a elas”.

Assim, o autor nos convida a ter um posicionamento sobre o comportamento das crianças, no fragmento apresentado acima este se relaciona a condutas agressivas, colocadas como uma das demandas que mais se apresentam em relação às queixas escolares, tal como apresentamos em nosso trabalho. É preciso compreendemos, como nos adverte Lahire (1997), que o modo como as crianças se comportam nesses espaços escolares não é fruto de uma única causa, muitas vezes apontada como fator determinante para tais atitudes. Em função, o conjunto de fatores devem ser observados, salientando que esse comportar não é algo inerente a própria criança, mas traduzem o espaço potencial das reações possíveis perante as relações que eles estabelecem.

Nesse mesmo direcionamento, Patto (1992) traz grandes contribuições para se pensar essa temática. A autora destaca que a escola é vista como aquela que ensina os bons costumes, enquanto a família é interpretada como a responsável por desconstruir esses ensinamentos. Em outras palavras, podemos dizer que há uma imagem pejorativa a respeito do pobre, enxergado como se fosse deficiente de estímulos sensoriais, de

interações verbais, de contatos afetivos, de interesse dos pais tocante ao seu desenvolvimento escolar, todos esses elencados como justificativas do não aprender.

Esses questionamentos nos levam a questionar os padrões familiares existentes, em que parece haver uma espera por um modelo de família tradicional, típico dos comerciais de margarina, no qual grande parte da nossa população não se insere. Nota-se, assim, que os problemas escolares são deslocados para um único direcionamento – neste caso, a família – sem considerar que essas dificuldades se circunscrevem em uma problemática mais ampla, voltada para a atual conjuntura do nosso país, em que por mais que se pregue, perante a lei, a igualdade de direitos dos sujeitos, na prática a realidade é outra.

Prova disso é que muitos desses pais, apontados como sem condições para acompanhar a vida de seus filhos, são analfabetos; outros trabalham o dia inteiro e muitas vezes quando chegam em casa, à noite, seus filhos já estão dormindo. Em função disso, não podemos colocar nas mãos dessa família a ausência de algo que é de responsabilidade da escola. Compreendemos a importância de se acompanhar a vida escolar dos filhos, mas não podemos nos ausentar da realidade que grande parte das famílias do nosso país vivem, não tendo a possibilidade de investimento da forma como se espera (PATTO, 1992).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre esses diagnósticos equivocados e imprecisos que têm grande poder de rotulação sobre aquelas crianças que geralmente não se enquadram em nenhuma patologia, mas que nelas são inseridas como sujeitos psicologicamente doentes, desviantes, que necessitam da medicalização para estarem em sociedade e serem aceitos no contexto escolar (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

Manoel, assim como o João, foi encaminhado ao atendimento por motivações relacionadas ao seu comportamento, tais como: ser inquieto e agressivo e também por ter dificuldade em seguir regras. Ademais, reclamações de agressão contra colegas na escola e de falta de concentração nas aulas, fizeram a escola o encaminharem para esses atendimentos. A mãe menciona ainda que: “Em casa não tem uma rotina específica para seus filhos, eles que organiza seu tempo” (Prontuário da criança Manoel, 2013).

Como apontamos no decorrer do atendimento, as crianças que chegam ao serviço de saúde em virtude de queixa escolar são conduzidas geralmente por dois motivos principais, que se referem a dificuldades de comportamento e de aprendizagem

na escola. Assim, Manoel não se distancia dessa realidade e acentua a necessidade em transferir de imediato as problemáticas escolares para fora desse espaço.

No entanto, é preciso refletirmos que a queixa referente a falta de concentração atribuída a problemas relacionados ao sujeito individual não se justifica. Para tanto, torna-se importante que os profissionais que trabalham nesse espaço tenham uma formação continuada sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, a relevância dos estudos da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, que auxiliam na elaboração de estratégias de trabalho que favorecem a aprendizagem, ao mesmo tempo, que nos possibilitam compreender que a atenção pode ser aprendida e desenvolvida mediante propostas pedagógicas.

Nesse sentido, a relevância da compreensão de que essa atenção em um primeiro momento ocorre de uma forma mecânica, mas que à medida que vai sendo incorporada ela se volta para o conhecimento em si, sendo possível diante o *habitus*, que é alcançado pela persistência, pela repetição, ou seja, essa atenção é aprendida (SAVIANI, 2005).

Compreendendo essas questões, ressaltamos a importância do professor nesse processo educacional, destacando a relevância da mediação, que de acordo com Vigotski, corresponde a um mecanismo que provoca transformações e que quando realizada de forma intencional e planejada é capaz de promover o desenvolvimento. Ou seja, uma condição externa que se internalizada traz ganhos favoráveis nesse processo educativo, uma vez que o professor efetuando essa mediação é capaz de potencializar transformações significativas para o aprender (MARTINS, 2013).

Não podemos deixar de pontuar que os elementos mediadores que encontramos em nosso meio, apesar de efetuarem a mesma função, possuem suas diferenças, sendo o instrumento técnico relacionado à atividade do homem, ou seja, algo externo ao sujeito, enquanto o signo, como já delimitamos mais detalhadamente na seção 1.2, é voltado para a atividade interior, orientada para dentro, para a transformação do próprio homem (MARTINS, 2013).

Maria, assim como as expostas anteriormente, também apresenta queixas de comportamentos como na ocorrência de brigas na escola e dificuldades de aprendizagem como prestar atenção na aula e fazer tarefas/provas em que é colocado que nada atrai a criança. De acordo com a fala da mãe da criança:

As professoras da filha sempre disseram para levá-la a psicólogos, porque ela é muito distraída, sempre passava mal quando ia fazer

prova e ficava de recuperação todo final de ano. Tem dificuldades de prestar atenção, fazer amizades, parece não gostar de nada, pois parece que nada a atrai. A mãe diz não vê problemas na filha, pois nunca deu nenhum trabalho. A mãe relata que a filha mudou algumas vezes de escola pois na primeira agrediu a professora com mordida e chute e que batia nos colegas e ela era chamada na escola, menciona que a criança sente dores de cabeça na escola e precisa ir embora. Contou ainda que batia muito nos filhos mais que havia parado. (Prontuário da criança Maria, 2013).

Pela análise desse fragmento percebemos os pontos de convergência com João, em relação à questão da agressividade apresentada na escola e que era vivenciada em casa e, com Manoel, referente à queixa de que a criança é muito distraída, um mecanismo que é aprendido e para o qual propostas precisam ser pensadas a fim de possibilitar que esse aluno consiga se concentrar. Aqui cabe refletirmos acerca da importância de as aulas serem elaboradas de forma que produzam um sentido para o aluno, destacando o valor de tentar demonstrar os conhecimentos adquiridos e as suas possibilidades de aplicação na vida real, social assim como na sua criatividade, fantasia, fazendo assim com que desperte um interesse no aluno da matéria desenvolvida, sendo a repetição mecânica de grande importância para a retenção da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

A criança Lucas, assim como todas as crianças mencionadas anteriormente, chegou à queixa por motivações relacionadas à dificuldade de aprendizagem, a questões voltadas para o comportamento – no caso foi relatado o déficit de atenção na escola, indisciplina e desinteresse pelas atividades escolares. Nos atendimentos, os cuidadores relataram que trabalham o dia todo e que ninguém acompanha a vida escolar da criança. O cuidador da criança Lucas relata que: “O pai disse que a dificuldade de aprendizagem da criança, o filho puxou dele, pois também não gosta de ler e só estudou até o 3º ano” (Prontuário da criança Lucas, 2013).

Essa passagem também nos possibilita retornar aos enquadramentos colocados às crianças com atribuição de queixa escolar, que não se distancia dessa realidade distorcida e pontua sobre as falhas daqueles considerados como “não capazes” de aprender. Assim como o Manoel e a Maria, esse relato nos aponta para a queixa referente ao desenvolvimento da atenção no ambiente escolar, do qual não cansaremos de ressaltar que é algo aprendido e que não podemos compreender como sendo uma problemática do sujeito. Assim pontuamos novamente sobre a importância da mediação nesse processo e refletimos, a partir da fala do pai, o quanto esses discursos das

atribuições das dificuldades da criança estão voltados para uma explicação orgânica, biologicamente justificada e um discurso que anula a influência do meio na constituição da criança.

Precisamos problematizar ainda as pontuações esboçadas nos prontuários em relação aos pais trabalharem o dia todo e não acompanharem a vida escolar dos filhos. Destacamos essa questão para refletirmos sobre seus possíveis desfechos. É necessário pensarmos que se essas colocações aparecem no prontuário, possivelmente foram realizadas pelos psicólogos ao investigar sobre o contexto que envolve a rotina e sobre o processo de escolarização da criança, de extrema importância para a compreensão das questões que circundam esse aprender, da mesma forma que consideramos relevante o contato com os espaços profissionais que envolvem esse processo educativo para não realizarmos uma avaliação voltada para uma culpabilização da criança que acaba se direcionado também para a própria família.

Assim, queremos chamar atenção para um olhar que não seja descontextualizado, no sentido de culpabilização da família por uma suposta omissão parental em relação ao contexto escolar. Lahire (1997) afirma o quanto o tema relacionado a essa suposta omissão parental em relação a esse contexto escolar é um mito. O autor nos relata que esses apontamentos são realizados ainda pelos professores, considerados como os agentes da produção dessa configuração, deduzindo perante os comportamento e desempenho dos alunos que suas dificuldades se relacionam ao não investimento dos pais, à falta de preocupação com as questões escolares.

O autor justifica em sua pesquisa esse mito, essa consideração colocada como negligenciada, ao observar o quanto os pais enxergam a escola como algo importante, manifestando nos discursos destes o desejo de proporcionar estudo aos filhos, a busca em oferecer algo melhor a eles que o próprio pai não teve a possibilidade de adquirir em sua infância (LAHIRE, 1997).

Lahire (1997) aponta ainda como é perceptível, em grande parte das famílias menos favorecidas, o investimento que muitos pais realizam em seus filhos, não sendo assim justificado o não aprender pelo analfabetismo dos pais, pela humildade com a cultura escolar como algo que não permite o aprender da criança ou justificados pela escola como à falta de investimento dos pais nos filhos colocados muitas vezes como determinantes para o não aprender baseado na suposição de que eles não são tem capacidade de auxiliarem seus filhos.

Relativo a essas discussões, o autor traz a questão do apoio moral/simbólico, que possibilita à criança se sentir incentivada nesse processo, o que Lahire (1997) define como a construção de um lugar significativo para a experiência escolar dos filhos. Por essa razão, mesmo os pais que, por exemplo, sejam analfabetos, acabam buscando maneiras de estimularem seus filhos a estudar, como apontado em algumas situações observadas na pesquisa, estratégicas em que fica notório o investimento e preocupação desses pais no processo educativo dos filhos, como no caso quando pedem aos filhos para repetir a lição que estão estudando, sendo um contato que estabelecem e que demonstra interesse pelas atividades de seus filhos (LAHIRE, 1997).

Essa busca por querer proporcionar o melhor para os filhos pode ser observada ainda pelos apontamentos visualizados em muitas famílias em relação a sua forma de organização, em que os filhos mais velhos cuidam dos mais novos para que os pais tenham a possibilidade de trabalhar para garantir o sustento da família e a permanência dos filhos na escola. Tocante a esse último ponto, apesar da escola pública ser gratuita, gera-se uma imagem equivocada ao pressupor que não se tem gasto, uma vez que é preciso comprar materiais, uniformes, entre outras questões. Muitas famílias acabam tendo que fazer esforços para conseguir manter seus filhos estudando e quando não conseguem atender as exigências da escola são colocados como aqueles pais negligentes, que não estão preocupados com os filhos, o que gera uma tendência de culpabilização, muitas vezes sem a reflexão (LAHIRE, 1997).

Outro atendimento que merece destaque é o da criança Bruno, trazida com a queixa de ser muito nervosa, demarcando episódios de brigas na escola, dificuldades de leitura e por não gostar de ir à escola. Além do mais, foi pontuado que não consegue se concentrar e se relacionar com os colegas.

Aqui problematizamos a questão de a escola ter um sentido para o aluno e, assim como discutimos no relato de Maria, pontuamos a relevância de se considerar todas as questões que interferem na possibilidade de aprendizagem. É imprescindível pensar e repensar sobre a prática e a forma de organização dos conteúdos que tenham sentidos para todos os alunos que fazem parte desse processo. Esse olhar nos possibilita pensar em uma escola com mais possibilidades, o sucesso escolar não é algo natural ou dependente das capacidades do próprio aluno, mas pensar que ele é uma construção e que para que seja efetivado se faz importante o envolvimento de todos que integram esse processo, sendo o diálogo e a discussão dos fatos um importante mecanismo para

superação do visãõ distorcida que comumente se direciona para a criança (SOUZA, 2013).

Asbahr (2011), em sua tese de Doutorado, discute essa importância da escola ter um sentido para a criança para que de fato possa proporcionar uma aprendizagem efetiva. De acordo com a autora, para que aconteça a aprendizagem de fato, as ações de estudos devem ter um sentido pessoal abarcado por motivos sociais para que tenha a possibilidade de um desenvolvimento humano. Os significados são constituídos por um processo histórico, refletindo as relações sociais, em que podemos entender essas significações pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo.

Assim, se torna de extrema relevância a elaboração de propostas, ações pedagógicas que produzam um sentido para a criança. Essa compreensão se torna importante para que não apontemos a falta de interesse pelas atividades como atribuídas à rótulos de que o aluno é preguiçoso, “custoso” e que tem ainda algum problema orgânico que o impossibilita a aprender e a se concentrar, discursos esses baseados no que seria o aluno ideal, autônomo, disciplinado, atencioso, inteligente, entre outras atribuições de qualidades valorizadas nesse espaço. Asbahr (2011, p. 88) aponta que:

Dessa forma, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo social. A forma como o indivíduo apropria-se de determinadas significações, ou mesmo se apropria ou não, dependa do sujeito pessoal que tenha para o sujeito.

A criança Ana foi trazida e encaminhada por questões relacionadas à aprendizagem como a troca das letras e dificuldades na escrita, que inicialmente foi direcionada a fonoaudióloga como atribuição da queixa relacionada às questões físicas, mas que a profissional encaminhou para o atendimento com a psicóloga, descartando a hipótese de alguma problemática biológica. O relatório psicológico destaca que:

Perante os atendimentos realizados com a criança e com sua mãe foi possível chegar a uma hipótese do caso apresentado, porém primeiramente é importante destacar o papel que a criança ocupa na família diante das regras de tal ambiente, visto que nenhuma rotina é estabelecida bem como parece não se ter um momento em que são discutidas questões que envolvem o convívio familiar, no entanto a criança não tem uma participação, um lugar a se ocupar frente ao espaço familiar para que se possa estabelecer uma função de um ser que detém vontades e desejos. (...) se torna perceptível também no ambiente escolar que a mesma necessita apresentar suas tarefas

constantemente para que a professora avalie, como uma forma de confirmação se os exercícios que realiza estão corretos, a criança se mostra com uma dependência de ter outra pessoa para comprovar atividade realizada por si própria (Prontuário da criança Ana, 2014).

Assim como no caso de Manoel, no caso de Ana também é apresentada a questão da falta de auxílio de uma pessoa mais experiente para auxiliar na rotina da criança. Essa necessidade de ter esse apoio é evidente pelo relato em que ela demonstra constantemente, por exemplo, a aprovação da professora para avaliar suas atividades, apresentando nesse contexto escolar a mesma necessidade observada no âmbito familiar. A criança apresenta, assim, uma dificuldade que se evidencia em partes por falta dessa rotina, desse auxílio no processo educativo, evidenciando a relevância de levar em consideração a criança integral, assim como o meio que constitui o sujeito.

Podemos pensar com base nessas descrições na necessidade de uma análise crítica das questões que se apresentam nesse contexto educacional e que não consideram a relação desses pontos com os contextos sociais que as determinam. Apontamos para a importância de se realizar uma conexão entre os espaços diante as dificuldades escolares para que não se realize um olhar distorcido, rotulado, que tende a atribuir às crianças um problema neurológico que precisa ser corrigido (MEIRA, 2012).

A criança Mateus chega ao atendimento com um diagnóstico de Asperger, realizado em 2014, e com a queixa de não ter sido alfabetizado, de ser agressivo e de ter a autoestima baixa. Nos relatos, a mãe pede um laudo dizendo sobre a hipótese de descartar o Asperger, porém deixa claro que não gostaria que tirassem do professor de apoio da criança. Esse pedido de desconstrução do laudo pela mãe se justifica perante o atendimento realizado com a criança pelo psicólogo, em que o profissional conclui no laudo que:

A criança não possui comprometimento intelectual ou de linguagem em que observa exatamente ao contrário em que apresenta a capacidade elevada em presença de operações lógicas mais abstratas e vocabulário amplo para a idade. Destacou que apesar da criança ainda não ser alfabetizada, ela sabe diferenciar as letras do alfabeto, juntar as sílabas e reconhecer palavras e determinadas letras. Ressaltou ainda que não possui prejuízos não verbais e que estabelece contato visual satisfatório nas atividades e brincadeiras propostas. (Prontuário da criança Mateus, 2016).

Esse fragmento nos aponta para o que vem ocorrendo em nossa sociedade, a grande quantidade de diagnósticos que se direcionam para a multiplicação também de tratamentos, muitas vezes equivocados, baseados em enquadramentos de comportamentos esperados que não permitem a subjetividade do sujeito e tão pouco consideram a sua realidade concreta, voltando-se para a necessidade de se enquadrar em padrões esperados (MEIRA, 2012).

Esses diagnósticos acabam sendo uma forma de justificar o não aprender baseado em uma problemática do sujeito e intensificam a não necessidade de desenvolver um trabalho com esse sujeito, como se o laudo diagnóstico já confirmasse a incapacidade da criança desenvolver um aprendizado que a permita estar inserida em um modelo “ideal”, no qual o desenvolvimento buscado baseia-se em padrões, tendo a necessidade de seguir os ritmos dos demais.

Para intensificarmos nossas discussões em relação a esses diagnósticos equivocados, apresentaremos algumas reflexões expostas na tese de Doutorado de Souza (1996), que apesar de ter sido publicada aproximadamente há duas décadas, traz ainda questionamentos em relação à queixa escolar que se fazem presente na nossa realidade, mostrando a atualidade da pesquisa e apontando para questões que foram estudadas dantes, mas que não tiveram grandes avanços na atualidade.

Um dos apontamentos de Souza (1996) se direciona para o questionamento da formação do psicólogo na qual se verificam inúmeros laudos psicológicos equivocados de crianças atendidas referentes a problemas escolares. Essas crianças consideradas com “defasagem na aprendizagem escolar” eram encaminhadas para as Classes Especiais para Deficientes Mentais. Após quatro meses de contato com os professores que encaminharam para avaliação psicológica e com os pais dos alunos foi possível o levantamento de informações, em que se constatou que essas crianças não apresentavam qualquer sinal de deficiência mental. Esse último ponto relatado também se faz presente nos laudos que chegam ao CEAPSI, dentre os quais alguns foram expostos em nossa pesquisa; ao realizar uma investigação acabamos constatando esse equívoco nos laudos em que à criança era atribuído algum transtorno que na realidade não se justificava (SOUZA, 1996).

Pensando na nossa realidade educacional e perante as experiências vivenciadas nesse contexto, observamos que as crianças com laudos em relação a dificuldades no processo de escolarização não são direcionadas para essas salas especiais, uma vez que

com as políticas nacionais voltadas para a inclusão escolar, alunos com deficiência estão na rede regular de ensino. Deste modo, estas crianças permanecem na sala regular, em alguns casos contam com a presença de um profissional de apoio, mas o que constatamos é que são muitas vezes tachados como aqueles que não conseguem aprender, o que acaba se justificando em seu laudo médico.

Deste modo, é preciso problematizar tais laudos e pensar quanto potencial eles podem ter a curto e a longo prazo. As nossas discussões, perante os referencias, nos apontaram o quanto a curto prazo esses equívocos podem proporcionar no contexto escolar um direcionamento que pode funcionar, entre outros fatores, como uma justificativa, um amparo utilizado por muitos educadores para atestar a não necessidade de se preocupar em desenvolver um trabalho com a criança, baseados no poder de rotulação que esses laudos possuem. A longo prazo podemos pensar a questão da defasagem educacional que vai se propagando no decorrer do seu processo educacional e que pode levar a uma série de reais problemáticas como uma exclusão escolar e social. Se pensarmos por esse ponto podemos mencionar que a problemática acaba ganhando espaço de fato, ou seja, acaba construindo e introduzindo a mesma no sujeito.

Foi perceptível pelos discursos apresentados o quanto todas as queixas analisadas se voltam para questões relacionadas às dificuldades, uma vez que se fazem presentes em todos, tanto a queixa de dificuldade de aprendizagem quanto aquela direcionada para os ditos maus comportamentos ou comportamentos não esperados. Apenas a título de uma compreensão mais ampla poderíamos subdividir ainda esses casos em duas categorias, uma intitulada “o deslocamento das queixas escolares” em que todas as crianças apresentadas estariam inseridas nesse grupo por haver em suas queixas aspectos relacionados a esse movimento, há uma tendência em deslocar os problemas escolares para fora desse âmbito educacional, com a tentativa de estratégias para lidar com as questões que levem a compreender esse sujeito em sua totalidade, considerando a sua dada realidade .

A justificativa para essas crianças estarem nessa categoria reside no fato de as queixas apresentadas sobre elas poderem ser trabalhadas caso levássemos em consideração a importância de conhecer essa criança de uma forma integral, a relevância da mediação no processo educativo e a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento do sujeito que possibilitaria ainda desconstruir que a atenção

secundária é voluntária, pontos esses apresentados por serem justamente os eixos encontrados nos prontuários referentes à queixa escolar.

A outra categoria perante a análise dos materiais e no caso a partir do olhar de quem realizou os atendimentos, seria intitulada: “A retenção/rotulação dos comportamentos e a agressividade do contexto familiar que se apresenta na escola”, que também mostra uma relação com as nossas justificativas, mas que intensificamos aqui pela descrição dos prontuários de João, Maria e Mateus. Apesar de Maria não apresentar uma história clínica referente ao uso de medicação ou diagnóstico de algum transtorno como os demais, podemos entender esse caso também como uma forma de retenção, uma vez que ela foi levada ao atendimento por um pedido da professora para solucionar, conter sua agressividade com os colegas.

Esse ponto nos convida a refletirmos sobre o quanto essas questões do deslocamento equivocado podem nos direcionar também para diagnósticos errados que podem deixar marcas nas crianças, exercidos pela rotulação dos comportamentos que, por vezes produzem impactos que se não problematizados podem ser arrastados por todo o processo de escolarização e para a vida do sujeito. E os resultados não ficam difíceis de imaginar como a exclusão que já se apresenta gritante nesse contexto e se intensifica ainda mais quando rotulados por um profissional considerado especialista.

Assim, esse é um ponto importante para refletirmos e para que não olhemos para esses casos com uma lente descontextualizada e julgadora sobre um sujeito que consideramos ser muito mais do que uma rotulação desconectada, o qual carrega dentro de si toda uma constituição do meio no qual está inserido, que influencia seu modo de agir e de se comportar.

Um exemplo disso pode ser percebido no caso do João e do Manoel, os quais vivenciam em suas realidades a violência, seja ela sentida em suas próprias peles ou presenciada sobre um outro, em que por vezes eles acabam reproduzindo essa violência também. Assim, essas crianças que apresentam esse tipo de comportamento são vistas como responsáveis e culpadas pelos seus atos, sendo direcionadas para um processo de rotulação e retenção que pode produzir marcas em todo um processo educativo e na vida.

Destacamos que esse ponto não seja percebido como a insenção de culpa da criança para o deslocamento da família ou professor, não temos essa pretensão, por isso intensificamos aqui que essas questões são muito mais amplas e envolvem questões

muito abrangentes como discorreremos nessa análise, como os contextos e as realidades sociais e políticas que influenciam o contexto como um todo e sobre as quais não cabe aqui eximir a culpa de um para a colocação em outro. Chamamos atenção para a compreensão de uma dimensão que envolve um todo e não um olhar distorcido.

Acreditamos ainda ser relevante tratar sobre as questões relacionadas ao gênero, em referência à procura pelos atendimentos, no qual foi perceptível um maior número de encaminhamentos de meninos. Essas informações podem ser comprovadas perante os dados apresentados em nossa pesquisa, esboçados no quadro 3 em referência ao perfil das crianças atendidas com queixa escolar exposta no tópico 2.2. Essa é outra questão abordada na tese de Souza (1996) e que se faz presente ainda nas nossas discussões relacionadas a grande incidência de encaminhamentos de crianças com queixa escolar aos serviços de atendimento psicológicos. A pesquisa de Souza (1996) indicou que 2/3 dos encaminhamentos na faixa etária escolar entre 6 e 14 anos têm como origem a queixa escolar e que essa incidência de encaminhamentos é prevalente de meninos.

A solicitação por atendimento das queixas escolares apresentada pela pesquisa de Souza (1996) se relaciona a dois fatores principais: comportamentos e dificuldades no contexto escolar e aspectos físicos relacionados a dificuldades na fala. Nesse sentido, é possível observar o quanto os dados comprovam a atualidade da pesquisa em relação ao nosso contexto atual, visto que são essas atribuições que encontramos ainda presente nas queixas escolares em referência às pesquisas desenvolvidas e, em especial, ao nosso trabalho apresentado no tópico 3.3 no quadro 3, relacionado às categorias de solicitação por atendimentos.

Essas questões nos fazem pensar nos motivos que poderiam estar relacionados com essa tendência, o que possibilita discorrer, *a priori*, uma hipótese sobre como deveria ser, por exemplo, a mulher, com base na visão presente na sociedade, a qual geralmente lhe são atribuídos estigmas relacionados à forma de se comportar, tendo que ser mais resguardada, meiga, entre outras atribuições. Esses pontos são discutidos por Lahire (1997) que destaca o peso da construção social das identidades de gênero na constituição da personalidade, o que permite inferir que tais diferenciações são de cunho social.

Finalizamos com uma problematização em relação à ficha de acolhimento apresentadas no Anexo B, na qual não são apresentados os antecedentes escolares na

demarcação do desenvolvimento das queixas, sendo descritos apenas os antecedentes pessoais, clínicos e psiquiátricos. Essas questões nos indicam uma tendência de investigação direcionada de forma individualizada, em uma perspectiva clínica que geralmente não prioriza em sua investigação o contato com a escola, com as questões que envolvem as dificuldades no processo de escolarização, sendo um assunto amplo que se relaciona à formação do psicólogo, marcado por abordagens que geralmente se voltam para questões clínicas e individuais (DAZZANI *et al.*, 2014).

Essa tendência de clínica nos é comprovada ainda por produções publicadas em relação à “queixa escolar”, as quais demonstram que os profissionais de Psicologia, ao atenderem crianças encaminhadas com relação à queixa escolar, não entram em contato com a escola ou quando estabelecem esse movimento é de forma superficial, não se voltando para uma investigação mais detalhada, que busca por possíveis reflexões dos fenômenos que compõem esse contexto educacional, o que acaba por direcionar por uma procura de culpados, por uma tendência em responsabilizar o aluno e sua família pelo dito fracasso escolar (DAZZANI *et al.*, 2014).

Destacamos, ainda, uma necessidade de reflexão do próprio trabalho desenvolvido por todos os agentes que envolvidos nesse contexto, sejam psicólogos, professores, diretores, dentre outros profissionais. Ressaltamos como de extrema importância essa reflexão relacionada às dificuldades apresentadas no contexto educacional para que não nos direcionemos a um trabalho desqualificado, tendencioso e que busque a transformação das questões escolares em fenômenos psicopatológicos.

3.3 A “problemática” tem receita?

A trajetória traçada até aqui nos permitiu compreender sobre quais aspectos e critérios se direcionam às queixas escolares referentes aos prontuários selecionados, contudo julgamos ser importante a abrangência de um olhar que busque uma maior visibilidade dos dados e, por ainda ter correspondência com nosso objetivo de pesquisa, apresentamos os motivos dos encaminhamentos realizados ao CEAPSI, de uma forma geral, dos nossos sujeitos, bem como a exposição desses motivos de acordo com as categorias que elaboramos para uma melhor compreensão.

Essa construção nos possibilitou deparar com elementos que nos apontaram reflexão em relação a procura desse atendimento. No quadro 5 apresentamos as

categorias estruturadas perante a solicitação de atendimento, realizada pelo contato com os prontuários de todas as crianças atendidas no período demarcado.

Quadro 5- Categorias perante a solicitação do atendimento

Categoria	Total
Comportamento/conduta/ atitude/sentimento	104
Dificuldade no contexto escolar / aprendizagem	92
Aspectos físicos	13
Dificuldade de socialização/relacionamentos	12
Dificuldade de atenção/ memória	7
Abuso sexual	6
Alimentação	4
Outras	11
Sem informação	16

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento dos dados da queixa registrada na ficha de acolhimento dos prontuários.

E no quadro 6, são apresentados, separadamente, os motivos das queixas, de acordo com as categorias estruturadas e demonstradas acima:

Quadro 6 - Motivos da queixa apresentada na ficha de acolhimento e organizada em categorias.

Categoria	Total	Queixa	Quantidade
Comportamento/ conduta/atitude/ sentimento	96	Desobediente	13
		Timidez	5
		Agitado/inquieto	7
		Sonâmbulo	1
		Nervoso	4
		Agressivos/irritado	38
		Apático	2
		Imatura	1
		Insegura	2
		"Pacata"	1
		Comportamento inadequado	6
		Choro	3
		Furto	2
		Dificuldades de seguir regras	2
Baixa autoestima	3		

		Sexualidade exacerbada	2
		Só quer brincar	1
		Fugiu da escola e de casa	1
		Ciumento	1
		Vontade de morrer	1
Dificuldade no contexto escolar / aprendizagem	65	Dificuldade na escola/aprendizagem	33
		Problemas com a escrita	6
		Não adapta-se à escola	9
		Preocupação com possível reprovação da filha na escola	1
		Atraso no desenvolvimento escolar	1
		Não gosta da professora	1
		Dificuldade na leitura	6
		Notas baixas	3
		Rebeldia	2
		Ameaçou se matar/matar os colegas	2
		A professora disse que só aceitará a criança na escola se ela tiver um laudo	1
Aspectos físicos	13	Gagueiras	3
		Falta de ar	1
		Dores de cabeças constantes e vômitos	1
		Aparecimento de seios na criança	1
		Dor no peito	1
		Passa mal quando faz provas	1
		Acima do peso	1
		Dificuldades para dormir	3
		Tique	1
Dificuldade de socialização/ relacionamentos	12	Dificuldades de socialização	12
Dificuldade de atenção/memória	7	Dificuldade com a atenção na escola	5
		Déficit de atenção na escola	1
		Dificuldade de memorizar	1
Abuso sexual	6	Abusada	4
		Suspeita de abuso	2
Alimentação	4	Problemas com alimentação	2
		Ajuda com a obesidade	2
Outras	11	Medo	2
		Não fala da morte da mãe e do irmão	1
		Ajuda psicológica para criança adotada	2
		Não aceita a separação dos pais	1
		Apresenta alguns aspectos homossexuais e sofre preconceito	1

	Solicitação de ajuda porque o menino possui uma história de vida difícil	1
	Falta do pai	1
	Não tem uma queixa específica devido a tudo que a criança presenciou/ viveu em relação ao relacionamento dos pais, tem receio de que ele tenha algo futuramente	1
	Vive em um contexto familiar conturbado	1

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento dos dados da queixa registrada na ficha de acolhimento dos prontuários

Essas informações reforçam a confirmação dos principais motivos pela procura de atendimentos das crianças referentes à queixa escolar, mencionado no capítulo anterior, que estavam focados nos prontuários delimitados para a análise mais detalhada. O quadro 5 nos permite compreender com clareza a procura por esses atendimentos centrados em dois fatores principais, a saber: a predominância das questões de comportamento apresentado pela categoria comportamento/conduta/atitude/sentimento, seguido das questões relacionadas às dificuldades escolares apresentada pela categoria dificuldade no contexto escolar/aprendizagem.

Podemos observar a quantidade significativa referente a essas queixas em relação às demais categorias. Na primeira categoria temos um total de 104 ocorrências, na segunda 92, já na terceira categoria subsequente, relativo aos aspectos físicos, um número total de 13 demarcações, seguido das demais categorias que vão decrescendo essa quantidade.

Esse ponto nos alerta para vários questionamentos. O primeiro deles refere-se ao título desta categoria, que nos permite refletir que a “problemática” dessas crianças com relação à queixa escolar tem uma receita, um padrão, uma vez que conforme observado nos capítulos anteriores e confirmado perante esses dados, há uma tendência das queixas em se voltarem para questões que estão relacionadas a problemas de comportamentos e dificuldades de aprendizagem. Essas questões nos possibilitam problematizar: As queixas têm um padrão? A escola é um lugar favorável para suas manifestações? Essas queixas têm um período demarcado para se iniciarem?

Essas e outras questões foram possíveis de serem construídas à medida que nos aprofundamos nos estudos sobre a temática, que nos permitiram levantar essas questões e elaborar algumas hipóteses que acreditamos serem importantes problematizar, uma

vez que temos um compromisso social e político. Com a tentativa de refletirmos sobre essas questões podemos pensar em um primeiro ponto como uma alerta para essa tendência de padronização dos sujeitos que se faz presente em uma padronização percebida também nas queixas.

A não compreensão de um sujeito integral em consonância com sua realidade faz com que pensemos que todos os sujeitos são iguais, mas não nos iludamos com o termo de “iguais” tendo como referência a igualdades de direitos. Na realidade, eles são admissíveis de serem tachados perante as negatividades dos termos e também devido as palavras que os acompanham, quais sejam: os que não aprendem, os que não têm concentração, os que não se comportam de maneira esperada, os que não são normais.

Essas atribuições, que parecem ter lugar e momento pré-determinados para se manifestar como pudemos constatar na tabela 5, confirmam essa reflexão ao nos apresentar o quanto a procura por atendimentos aumenta justamente no período que demarca a entrada da criança nas séries iniciais do ensino Fundamental.

Esse fato nos indica e faz refletir se até então essas dificuldades no processo de escolarização e esses comportamentos concebidos como inaceitáveis não estavam instaurados nos primeiros anos de vida estudantil das crianças, ou de forma distinta, simplesmente não eram cobrados porque era um período em que não se tinham grandes exigências sobre as crianças no sentido de um enquadramento em modelos de um sujeito esperado para o mercado, os quais deveriam estar inseridos em padrões que não permitissem espaço para aqueles que não são rápidos, ágeis, que não se enquadram em um modelo esperado de sujeitos. Realizamos aqui alguns apontamentos, uma problematização, uma reflexão inicial que iremos deixar como um gatilho para que cada um possa construir e formular sobre essas questões.

Para obtermos essa abrangência sobre os motivos desse encaminhamento, torna-se relevante expor por quem as crianças foram encaminhadas de uma forma geral ao serviço de saúde, fato esse que também nos possibilita uma indicação dos caminhos e construções que estão sendo realizadas perante esse olhar sobre essas crianças. No quadro 7, indicaremos as instituições ou profissionais que realizaram esses encaminhamentos.

Quadro 7- Encaminhamentos realizados para a solicitação de atendimento das crianças

Encaminhamento	Total
Escola	23
Médico	8
Psicólogo	3
Estagiário de psicologia	3
Conselho tutelar	2
Delegacia da mulher	1
Fonoaudióloga	1
Total de encaminhamentos	41

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento dos dados registrados na ficha de inscrição.

Esses resultados indicam os registros das crianças encaminhadas ao CEAPSI que continham essa informação demarcada na ficha de inscrição. Nesse sentido, das 107 crianças atendidas na instituição nos anos e faixa etária propostos pela nossa investigação, 66 prontuários não continham essa informação, o que não nos possibilitou a exposição do número total.

A partir dessas informações pudemos realizar uma análise sobre o direcionamento que essa solicitação de atendimento está recebendo. No caso, observamos que essas demandas são realizadas em grande parte por solicitações de diagnóstico docente, seguida de profissionais da saúde. Após todas as discussões empreendidas nesta dissertação, trazemos no esquema a seguir alguns mecanismos que consideramos obstáculos para se pensar a queixa escolar:



Figura 1: Obstáculos para se pensar a queixa escolar

Fonte: Organizada pela autora

Para finalizarmos, visando contestar as dificuldades no processo de escolarização trazemos, na figura seguinte, possibilidades de atuação do psicólogo para enfrentamento da queixa escolar.



Figura 2: Possibilidades de atuação para enfrentamento da queixa escolar
Fonte: Organizada pela autora

Essa exposição demarca a dificuldade da escola em lidar com suas atribuições relacionadas ao ensinar, em pensar propostas, em ações que tendem a auxiliar nesse processo de aprendizagem e, mais do que isso, em considerar esses sujeitos em suas diversidades que não se restringem em pessoas enquadradas em modelos estabelecidos. Essa dificuldade em lidar com esses sujeitos, com os modelos não esperados, não é um aspecto que se restringe a esses espaços, mas se estende a toda uma sociedade que parece não possibilitar espaços para as diversas subjetividades existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui o que esse caminhar nos permitiu construir até o momento; já ressaltamos que toda essa construção ainda precisa de largos e ao mesmo tempo minuciosos passos se direcionando a novos caminhos, pensando que essa busca não é inesgotável e que necessita estar sempre sendo refletindo e problematizando. Acreditamos que esse olhar de enfrentamento aquilo que geralmente está posto como sendo o certo, o esperado, é uma das grandes contribuições da nossa pesquisa.

Esperamos que os apontamentos descritos no decorrer deste trabalho possibilitem um olhar mais amplo, não deslocados sobre os fenômenos, que tenha como referência apenas um único sujeito, seja ele o aluno, o professor ou a família, e sim de todo um sistema, um meio que constitui o sujeito de forma que não seja fragmentada. Acreditamos que a busca pelos nossos objetivos nos direcionou a uma aproximação com respostas que tendem a ampliação de um olhar sobre esses fenômenos que circundam o não aprender na escola, que nos colocam em uma posição de movimento para o enfrentamento dessas questões.

As contribuições que trazemos até o momento se voltam para vários fatores que necessitam ser pensados, superados por um olhar que vai além de uma lógica distorcida, fragmentada da realidade. O andamento da pesquisa e a análise dos dados nos indicaram que os motivos dos encaminhamentos das crianças de 6 a 10 anos ao CEAPSI se relacionam a atribuições de dois fatores principais, problemas de comportamentos e dificuldades de aprendizagem.

Esse enquadramento, que pudemos constatar, se pauta por uma lógica reducionista, visualizada perante padrões de comportamento e de aprendizagem vistos como um fenômeno que se opera a todos de forma “igualitária”. Assim, quando visualizada dessa maneira não se coloca a necessidade de realização de ações e de discussões que tendem a efetuar propostas para solucionar e refletir esse não aprender, que não deve ser entendido como um fenômeno individual, mas como uma educação baseada no reconhecimento do outro, das diferenças culturais, sociais e históricas que englobam o sujeito.

Acreditamos que esse olhar de possibilidades é um dos caminhos para a superação dos altos índices de encaminhamento de queixas escolares aos serviços de saúde, que como discutimos no decorrer do trabalho se voltam para uma rotulação

mediante diagnósticos, em muitos casos equivocados que tendem a medicalização. Essas queixas denunciam o caminho que está sendo percorrido nesse âmbito educacional e sobre o qual temos o papel de refletir e pontuar essa tendência como sendo ocasionada por vários fatores como a dificuldade dos profissionais que compõem esse âmbito escolar em lidar com essas diferenças, com aquilo que foge do esperado, assim como os outros profissionais da saúde que acabam sendo envolvidos nesse processo, no qual muitos não concebem essas queixas como um fenômeno também social e não apenas individual.

Queremos deixar bem claro que a nossa intenção não é culpabilizar esses profissionais, pois compreendemos que da mesma maneira que intensificamos a problematização voltada para o não reducionismo das queixas aos alunos, não temos a intenção de realizar esse movimento para os professores ou demais profissionais, pois acreditamos que existem tantos outros fatores que estão circunscritos nesse processo como: formação dos profissionais, más condições de trabalho, falta de incentivos para uma formação continuada, a maneira como as políticas são implementadas, o sistema que se abarca na produtividade, entre outros.

Dessa maneira, temos que pensar o conjunto como um todo para não voltarmos também a um deslocamento que tende a buscar culpados e não possibilidades. Destacamos, assim, como proposta para esse não reducionismo da culpabilização deslocada aos professores uma maior valorização do profissional, realização de políticas públicas efetivas que de fato elaborem propostas de incentivos à educação e aos profissionais dessa área. Pontuamos, ainda, a importância da Psicologia na escola como uma possibilidade de auxílio de enfrentamentos das dificuldades do corpo docente na elaboração de propostas de ações pedagógicas que se direcionem ao desenvolvimento da criança e do professor, levando em consideração a peculiaridade de cada sujeito.

O trabalho com a equipe interdisciplinar é visto por nós como de extrema importância para uma tentativa de superação de dificuldades que muitos docentes encontram ao lidarem com alunos com dificuldades no processo de escolarização, e que como defendemos no decorrer do texto, a nossa realidade educacional acaba por não proporcionar uma formação continuada e, muitas vezes, uma formação inicial superficial que não possibilita a esses profissionais um auxílio em suas práticas. Deste modo, destacamos esse trabalho em conjunto como uma possibilidade de troca de experiências para construção de atividades efetivas, bem como elaborações de

estratégicas que busquem lidar com as dificuldades escolares dos alunos sem que se encaminhe diretamente para os especialistas e, sim que pense em possibilidades dentro do próprio contexto escolar para auxiliar nesse processo.

Entendemos que o encaminhamento desses alunos com dificuldades escolares também é uma forma de garantir um dos fundamentais direitos da criança, o acesso à saúde. No entanto, o que estamos questionando é o alerta que realizamos no decorrer do trabalho para as tendências de encaminhamentos das crianças referentes a queixas escolares, atribuição das dificuldades no processo de escolarização, sem se pensar em um primeiro momento em propostas de ações que possibilitem auxiliar nessas dificuldades para que então somente após o esgotamento de todas as possibilidades de ações de trabalho com esses sujeitos seja realizado os seus encaminhamentos para outros profissionais.

Não podemos deixar de debruçar nossos olhares sobre os prejuízos que esses encaminhamentos sem reflexão, com ausência de propostas anteriores que tendem a pensar esses casos em conjunto com todos os profissionais que fazem parte desse espaço, podem proporcionar estigmas, prejuízos em todo um processo educacional e social da criança.

Uma vez rotulados, o aprender passa a ser justificado pela doença, criando dessa maneira um estereótipo que esse aluno tem uma problemática que o impossibilita de aprender e que os esforços de propostas de trabalhos com esses sujeitos acabam muitas vezes não sendo realizados, pois o seu laudo acaba por assumir a “culpa” de suas falhas, ou seja, as atribuições das dificuldades acabam sendo resultado dessas características consideradas problemáticas que são vistas como sendo pessoais de cada sujeito.

Nesse sentido, nos faz pensar em que ponto fica o papel da escola como sendo responsável pelas atribuições às transformações dos conhecimentos elementares para os científicos, assim como a importância de se trabalhar no processo educativo as funções superiores que não são adquiridas de forma inata, necessitando dessa mediação que possibilita transformar a atenção centralizada involuntária para uma voluntária, uma das principais queixas apresentadas. Assim, a concentração é uma função que deve ser aprendido na escola e que esse espaço deve proporcionar ao aluno.

Os prontuários também nos possibilitaram refletir e questionar acerca da nossa formação, do quanto ainda estamos enraizados por um modelo de clínica tradicional em relação às queixas escolares, no qual o contato com a escola não parece ser tão

relevante, se restringindo apenas aos discursos que nos chegam, resultando em um processo de avaliação que se limita apenas ao sujeito individualizado, desconsiderando todas as questões que envolvem o processo de aprendizagem. Em muitos casos, ainda, há a culpabilização das famílias, como podemos observar não somente pelos materiais disponibilizados acima, mas por uma tendência ampla de atendimentos referentes à queixa escolar, em que grande parte dos profissionais coloca como hipótese e causa dessa dificuldade de aprendizagem da criança, o não investimento nela por parte de seus pais.

Assim, problematizamos as queixas relacionadas aos maus comportamentos recorrentes no período de entrada nas séries iniciais, em que se espera do aluno outro tipo de postura que até então não lhe era exigido, mas que ao iniciar esse processo é esperado que esse comportamento se instale de forma instantânea e de certa forma mágica. Porém, será que acontece uma reflexão acerca desse processo social, das mudanças a que essas crianças são submetidas, de uma postura mais livre, que não lhe exija, por exemplo, ficar sentada em uma cadeira, concentrada, para outro modo de funcionamento? Será que esse período de transformação/adaptação, é respeitado ou ao menos considerado?

Essas são questões que deixamos aqui para problematizarmos e que os próprios dados apresentados e o percurso metodológico nos apontam para algumas possíveis indicações, um aumento significativo de encaminhamentos no período em que demarca a entrada nas séries iniciais em relação à educação infantil. Esses dados nos proporcionam refletir justamente essas questões e nos colocam outras perguntas: existe uma idade demarcada para as queixas escolares se iniciarem? O que está de fato envolvido nesses fenômenos?

Assim, demarcados esses pontos, as nossas discussões nos convidam a pensar o quanto é importante a realização de um trabalho crítico e reflexivo perante os profissionais que trabalham com as crianças com queixas escolares, sejam eles os professores, os diretores, os psicólogos, os médicos, os fonoaudiólogos, entre outros que se habilitam em desenvolver um saber sobre esses sujeitos. As discussões realizadas no decorrer deste trabalho nos convidam a pensar que para que tenhamos a possibilidade de superação de um olhar reducionista que não priorize as carências, os déficits ou as dificuldades de aprendizagem como um fenômeno subjetivo e individual é preciso um

trabalho em rede que compreenda e enxergue essas crianças como seres integrais e não fragmentados.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B; LINS, F.R.S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. *In: SOUZA, B.P. Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ASBAHR, F. D.S.F. “Por que aprender isso, professora?” Sentindo pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 220f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. ANVISA. AGENCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Boletim de Farmacoepidemiologia**, ano 2, n. 2, jul./dez., 2012. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigido_2.p. Acesso em: 17 jan. 2019.

BRAUNSTEIN, V. C. Um atendimento em Orientação à Queixa Escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo. *In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 399- 416.

BRAY, C. T. **Psicólogos na rede particular de ensino**: possibilidades, limites e superações na atuação. 2015. 329f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CATALÃO. Universidade Federal de Goiás. Campus Catalão. **Manual de Orientação para atividades do CEAPSI**. Catalão: UFG, 2010. (Mimeo)

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Idéias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

DAZZANI, M.V.M. *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n.3, p. 421-428, set./dez. 2014.

DSM-5. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FACCI, M. G. D; SILVA, S. M. C. D. ; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar : novamente a culpa é do aluno ? *In: FACCI, M.G.D ; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S,C . A exclusão dos “ incluídos”* : uma crítica da Psicologia à patologização e medicalização . Prefácio Maria Lucia Boarini. 2.ed. Maringá : Eduem, 2012. p. 157-186.

FERNÁNDEZ, A. G. **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa**. Costa Rica: Printcenter, 2007.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE.

Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação. Grupo de Trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre medicalização da Educação e Saúde. Reimpressão da 1. ed. revista, São Paulo, fevereiro, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

FRANCO, A. D. F; SANTOS, Daniella. F. M; TULESKI, S. C. TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p.515-522, set/dez., 2016.

GENTIL, M. A. D. O. **Contribuição à crítica do trabalho da fonoaudiologia educacional à luz da concepção histórico-cultural da linguagem:** diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação, que fazer? 260f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS** - Pesquisa Anual de Serviços, 2017. [online] Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares.** As razões de improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEANDRINI, K. D.; SARETTA, P. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. *In:* SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 379-398.

LEITE, S. A. da S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. *In:* SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 281-306.

LEONARDO, N. S. T; LEAL, Z. F. D. R. G; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.1, jan./abr. 2015.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p.59-84.

LESSA, P. V. D. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores:** subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. 622f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

- LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p.191-224.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação)- Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v.16, n.1, p.136-142, jan./jun. 2012.
- MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MENDOZA, A. M. T. **Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto**. 2014. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MOYSÉS, M. A. A. **Fracasso escolar: uma questão médica**. São Paulo: FDE, 1992.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.
- PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v.3, n.1/2, p.107 -121, 1992.
- PEREIRA, S. A. **Queixas escolares e mediação docente: um estudo com professores do 6 Ano do ensino fundamental**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)- Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- PIRES, V. F. D. S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde**. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).
- RIBEIRO, M. I. S. **A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. 2015. 268f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RITALINA®: cloridrato de metilfenidato. São Paulo: NOVARTIS, 2010. Bula de Remédio.

SANTOS, A. A. C. e. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 165-184.

SANTOS, D. F. M; TULESKI, S. C; FRANCO, A. D. F. TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível? **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.20, n.3, set./dez. 2016.

SARAIVA, L. F. de O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 59-78.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, C. L. D. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. 274f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, B. D. P (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. A Queixa escolar e a formação do psicólogo. 1996. 287f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

SOUZA, S. V. D. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar**. 2013. 187f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TATIT, D. R. **Aluno "difícil": por quê? Para quem? um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno**. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TERRA-CANDIDO, B. M. **Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação**. 2015. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015.

VIÉGAS, L. de S. Dificuldades de escolarização e progressão continuada: uma relação complexa. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 307-328.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-118.

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia

Pesquisador: Janaina Cassiano Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67844017.5.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.206.870

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa intitulado "A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia", tem como pesquisador responsável Janaina Cassiano Silva que tem como foco a criança encaminhada ao CEAPSI com queixa escolar decorrente dos processos de ensino/aprendizagem nas escolas. Tal pesquisa contará com profissionais da Psicologia, Educação e Enfermagem, professores da UFG, além de psicólogos de Catalão e região e pesquisadores de outras instituições.

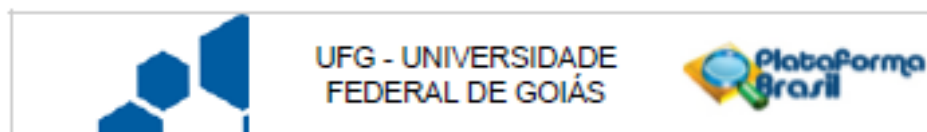
Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é problematizar a demanda da queixa escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia- CEAPSI da UFG/ Regional Catalão, visando realizar projetos de pesquisa e extensão que tenham como foco a criança encaminhada ao CEAPSI com queixa escolar decorrente dos processos de ensino/aprendizagem nas escolas. Por se tratar de um estudo em rede, contará com profissionais da Psicologia, Educação e Enfermagem, professores da UFG, além de psicólogos de Catalão e região e pesquisadores de outras instituições.

Objetivo Secundário:

* Fazer um levantamento do número de crianças atendidas no CEAPSI nos últimos cinco anos com queixa escolar, a fim de mapear as queixas escolares mais frequentes e as escolas das quais estas

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.206.670

crianças são oriundas;" Realizar entrevistas com os professores das crianças atendidas no CEAPBI com queixa escolar nos últimos cinco anos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão explicados e entregues a todos os participantes do estudo em local e horário previamente agendado. Tais termos serão assinados após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia do uso restrito à pesquisa. Garante, ainda, que toda divulgação do material será para fins acadêmicos e as informações serão utilizadas apenas em eventos científicos resguardando o sigilo de todos os envolvidos. Desta forma, fica esclarecido que a identidade dos participantes será preservada e o anonimato garantido. Com relação aos benefícios da pesquisa, a pesquisadora alega que estes "serão expressos em forma de devolutiva para as escolas, os responsáveis, a Secretaria Municipal de Educação e o CEAPBI para os quais serão apresentados os resultados do estudo. Vale ressaltar que o participante tem total liberdade para recusar participar desta pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de relevância para a área, a metodologia está clara e bem delineada e todas as solicitações foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

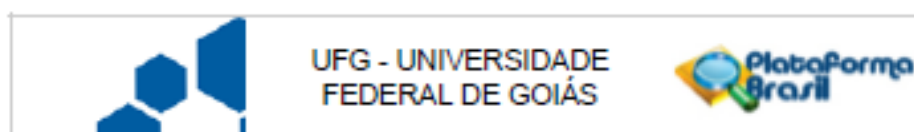
As Pendências listadas no Parecer número 2.105.763 referentes ao projeto de pesquisa intitulado: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional foram:

- Termo de Compromisso assinado por toda a equipe de pesquisa.
- Inserir os Critérios de Inclusão e Exclusão, no arquivo das Informações Básicas do Projeto de Pesquisa.

Ora menciona que entrevistará crianças, ora professores e pais/familiares. Deve-se definir claramente quais os participantes da pesquisa, pois a depender de quem vai participar, deverá ser elaborado o modelo de TCLE para as diferentes categorias de participantes.

- Informamos que somente os pais/responsáveis legais podem autorizar a participação

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3621-1215 Fax: (62)3621-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.206.070

do menor de 18 anos. Portanto deverá ser retirado o termo "acompanhantes" como referência de documento.

- Substituir o termo "sujeito" por "participante" em todos os documentos, incluindo o TALE e o TCLE.
- Apresentar questões norteadoras das entrevistas.
- Apresentar um TALE elaborado de forma menos técnica e mais acessível ao entendimento das crianças.
- Definir o título da pesquisa e diferenciar Projeto de Núcleo e Projeto de Pesquisa
- Termo de Compromisso Assinado;
- Projeto de Pesquisa Revisão;
- TCLE- pais/responsáveis;
- TCLE- professores;
- TALE;
- Roteiro de Entrevista – pais/responsáveis;
- Roteiro de Entrevista- professores.

Todos os documentos acima listados foram inseridos no protocolo, inclusive com a mudança do Título da pesquisa.

Recomendações:

O TALE (Termo de Assentimento livre e Esclarecido) não precisa ser apresentado, uma vez que não serão entrevistados menores de 18 anos.

- O TCLE dos professores e dos pais deve ser apresentado em papel timbrado da instituição proponente. Deve ser acrescentado direito à indenização em caso de danos advindos da pesquisa, bem como o tempo estimado de duração das entrevistas.

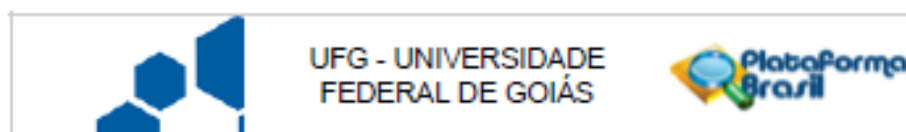
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora DEVERÁ inserir o timbre nos modelos de TCLEs, bem como o direito à indenização em caso de danos.

Atendidas essas solicitações, considero o protocolo aprovado, s.m.j. deste Comitê

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
Bairro: Campus Samambaia		CEP: 74.001-970	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prplufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 2.206.870

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_905888.pdf	04/07/2017 19:31:10		Acelto
Outros	Roteirodeentrevistaprofessor.pdf	04/07/2017 19:29:20	Janaina Cassiano Silva	Acelto
Outros	RoteirodeEntrevistapais.pdf	04/07/2017 19:28:46	Janaina Cassiano Silva	Acelto
Outros	TermodeCompromisso.pdf	04/07/2017 19:27:39	Janaina Cassiano Silva	Acelto
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Cartadeencaminhamento.pdf	04/07/2017 19:27:01	Janaina Cassiano Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/07/2017 19:26:17	Janaina Cassiano Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.pdf	04/07/2017 19:26:01	Janaina Cassiano Silva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpais.pdf	04/07/2017 19:25:35	Janaina Cassiano Silva	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	04/07/2017 19:24:22	Janaina Cassiano Silva	Acelto
Outros	termos.pdf	02/05/2017 16:11:19	Janaina Cassiano Silva	Acelto
Folha de Rosto	foihaderosto.pdf	02/05/2017 16:06:16	Janaina Cassiano Silva	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 08 de Agosto de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prp.ufg@gmail.com

